العنوان:	المسار الوظيفي لأعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي في الدول العربية وتحديات النوعية
المصدر:	المؤتمر الاقليمي العربي (نحو فضاء عربي للتعليم العالي التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية) - مصر
المؤلف الرئيسي:	سلامة، رمزي
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2009
مكان انعقاد المؤتمر:	القاهرة
الهيئة المسؤولة:	مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت
الشهر:	يونيو
الصفحات:	363 - 392
رقم MD:	58254
نوع المحتوى:	بحوث المؤتمرات
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	هيئة التدريس، التدرج الوظيفي، الذكور، الاناث، العالم العربي، التعليم العالي ، تقييم الأداء، الكفايات الوظيفية، التنمية المهنية، الترقيات، ضبط الجودة، الجامعات، الامن الوظيفي، البحث العلمي، السلم الوظيفي، الابتعاث، التدريب المهني، الحرية الاكاديمية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/58254

المسار الوظيفي لأعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي في الدول العربية وتحديات النوعية

رمزي سلامة[1]

ملخص

تعرض هذه الدراسة جملة من المفاهيم المتعلّقة بجودة أعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي، وبعضاً من المعايير والممارسات الفضلى على الصعيد العالمي لتأمين هذه الجودة، ومؤشّرات حول هذه الجودة في الدول العربية مستقاة من ممارسات هذه الدول بشأن التأهيل لمهنة التعليم العالي واختيار الأشخاص لممارستها وشروط عملهم. كما تعرض ما يمكن اعتباره قضايا محورية يتعيّن معالجتها للرقي بأعضاء هيئات التدريس إلى المستويات المتوقّعة بناء على الأعراف الدولية. وتعتمد هذه الدراسة بشكل أساسي على تحليل ما توافر من وثائق رسمية في المنظمات الدولية وبعض دول العالم وفي الجامعات العربية بشأن اختيار أعضاء هيئات التدريس وشروط توظيفهم وترقيتهم وظروف عملهم كما تعتمد على بعض ما توافر من معطيات إحصائية بهذا الخصوص.

وتظهر هذه الدراسة أن الجهود التي بذلتها الدول العربية بشأن المسار الوظيفي لأعضاء هيSئات التدريس غير كافية، كمّا وكيفاً ونوعاً، وأن هناك حاجة ماسّة لتغيير جذري للأوضاع القائمة، إذا ما أريد لأعضاء هيئات التدريس أن يضطلعوا بدور فاعل في مواجهة تحدّيات جودة التعليم العالي في الدول العربية.

أولاً: مقدّمة عامة

1. نوعية التعليم العالي ونوعية أعضاء هيئات التدريس

تواجه دراسة نوعية التعليم العالي في الدول العربية مسائل متعدّدة ومتنوّعة من أهمها عدم توافر المعطيات الوافية حول مدخلات هذا التعليم والعمليات التي تجري في إطاره ومخرجاته التعليمية والبحثية والخدمية. فليس هناك الكثير من الوثائق المنشورة حول هذه المواضيع، كما ليس لدى أي جهة وطنية أو إقليمية أو دولية معطيات تتّسم بدقّة وشمولية كافيتين لرسم صورة واضحة عن جودة التعليم العالي في هذه الدول.

---

[1] الاختصاصي الأول السابق للتعليم العالي وتكوين العاملين في التربية، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية – بيروت. دكتوراه في علم النفس من جامعة مونتريال – كندا، 1979. ceo@madareq.com

وقد حاولنا في دراسة حديثة العهد (سلامه، 2007) مقاربة هذه المسائل من بعض الأبواب التي توافرت حولها بعض المعطيات الإحصائية أو الكيفية، مثل خصائص أعضاء هيئات التدريس ومناهج التعليم وكفايات الخرّيجين. وخلصت هذه الدراسة إلى أن التعليم العالي في الدول العربية يعاني، بشكل عام، من قصور في مختلف الأوجه المذكورة.

وتجمع المعطيات المتوافرة على عدم قدرة أية جامعة عربية من احتلال مركز متقدّم ما بين جامعات العالم أخذا بالاعتبار المعايير الدولية المعتمدة[2]، مهما تكن التحفظات تجاه المنهجيات المعتمدة في التصنيفات المعنية.

ويتطلّب تحقيق جودة مؤسسات التعليم العالي وبرامجه تضافر عناصر متنوّعة. لكن مجتمع التعليم العالي يجمع على الدور المحوري الذي يؤدّيه أعضاء هيئات التدريس في هذه الجودة، من حيث أن هؤلاء يشكّلون الموارد الأساسية التي تدور حولها مجمل عمليات التعليم العالي ونواتجه. فهذه الهيئات هي التي تقرّر مناهج التعليم، ومعايير أداء الطلبة، وجودة هذا الأداء. كما أنها تسهم بشكل كبير بتحديد البرامج التي تقدّمها مؤسسات التعليم العالي لمواكبة التقدّم العلمي واحتياجات التنمية وأسواق العمل. كذلك، تقوم هذه الهيئات إلى درجة كبيرة بالبحث والتطوير اللذين يسهمان في التقدّم التقني والاقتصادي والاجتماعي والثقافي للمجتمعات، وتقدّم إسهامات مباشرة في تطوير مجتمعاتها.

وقد أدخلت هيئات ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي وبرامجه جودة أعضاء هيئات التدريس كأحد المعايير الأساسية للحكم على جودة هذه المؤسسات والبرامج[3]. وجاء نصّ معيار إحدى هذه الهيئات كما يأتي: «تنمّي المؤسسة جسما تربويا ملائما لتحقيق رسالتها. فمؤهلات أعضاء هيئات التدريس وعددهم وأداؤهم كافية لتحقيق رسالة المؤسسة وأغراضها. وهيئات التدريس تقدّم البرامج الأكاديمية للمؤسسة بكفاءة وتضطلع بالشكل الملائم بالمهمات الموكلة إليها» (NEASC, 2005).

كذلك، فإن إحدى أشهر مؤسسات اعتماد برامج التعليم العالي في الولايات المتحدة الأميركية وفي العالم، وهي المجلس الأميركي للهندسة والتكنولوجيا (American Board for Engineering and Technology)، تعتبر أعضاء هيئات التدريس، كما ونوعا، كأحد المعايير السبعة التي تعتمدها

[2] أنظر مثلا مراكز الجامعات العربية المئة الأولى على تصنيف جامعات العالم بناء على حيويّة نشاطاتها وجودة نتاجها المتاح على الشبكة العالمية للمعلومات (Ranking Web of World Universities) للعام 2009، علما بأن 70% من الجامعات المئة الأولى هي جامعات من الولايات المتحدة الأميركية وأن عشر جامعات فقط من الدول العربية تظهر بين الجامعات الألفين الأولى في العالم، أي 0.5%، و 42 جامعة فقط تظهر بين الخمسة آلاف جامعة الأولى في العالم، أي 0.08%. وهذا يدلّ على تخلّف الجامعات العربية عن ركب الحيوية العلمية واستخدام التكنولوجيا الحديثة على حدّ سواء. http://www.webometrics.info/top100_continent.asp?cont=aw. Accessed April 9, 2009. بينما لا تدخل أي جامعة عربية في تصنيف جامعة شنغهاي الذي يكتفي بنشر تصنيف الجامعات الخمسماية الأولى في العالم والتي تختار للتقييم على أسس انتقائية نخبوية (الحصول على جوائز نوبل، دليل الاستشهاد بإنتاجها العلمي، النشر في مجلة «الطبيعة» (Nature) أو «العلم» (Science)، إلخ.). http://www.arwu.org/rank2008/Top500_EN(by%20rank).pdf Accessed April 9, 2009.

[3] في ما يلي ميادين المعايير الأحد عشر التي يستخدمها اتحاد المدارس والكليات في إنكلترة الجديدة في الولايات المتحدة الأميركية (New England Association of Schools and Colleges) لاعتماد مؤسسات التعليم العالي: (1) الرسالة والغايات؛ (2) التخطيط والتقييم؛ (3) التنظيم والحكامة؛ (4) البرامج الأكاديمية؛ (5) أعضاء هيئة التدريس؛ (6) الطلبة؛ (7) المكتبة وسائر مصادر المعلومات؛ (8) الموارد المادية والتقانية؛ (9) الموارد المالية؛ (10) الشفافية؛ (11) الاستقامة.

لاعتماد برامج الهندسة والتكنولوجيا (ABET, 2008)[4]. وتفرد هيئة ضمان جودة التعليم العالي البريطانية (The Quality Assurance Agency for Higher Education) مكانا خاصا لدور أعضاء هيئات التدريس في تحقيق جودة الدراسات العليا من خلال الإشراف على أعمال الطلبة، بالإضافة إلى تضمين سائر المعايير المعتمدة لجودة هذه البرامج عناصر تمتّ بصلة وثيقة إلى أعضاء هيئة التدريس (QAA, 2004)[5].

2. خصوصية مهنة التعليم العالي

ظهرت في خلال الربع الأخير من القرن العشرين في مجتمع التعليم العالي تساؤلات حول خصوصية مهنة التعليم العالي وهل يمكن إتاحة ممارستها لأي كان يحمل شهادة جامعية. كما ازدادت التساؤلات حول المستوى المستحبّ للمؤهل الأكاديمي الذي يتعيّن أن يحمله أعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي وحول التأهيل المهني الذي يتعيّن أن يخضعوا له. ولا يمكن الحكم في هذه الأمور من دون التساؤل إذا كانت ممارسة مهنة التعليم العالي تتطلّب أم لا امتلاك مجموعة من الكفايات المحدّدة بشكل دقيق، والمتخصّصة إلى درجة عالية، والمختلفة عمّا تتطلّبه ممارسة مهن أخرى. ويمكن التساؤل إذا كان أي عالم قانون، أو عالم نفس، أو عالم تاريخ، أو عالم طب، وغيرهم ممّن يحملون عادة شهادة الدكتوراه يصلحون لممارسة مهنة التعليم العالي من دون أي تأهيل آخر.

وقد حدت هذه التساؤلات بالكثير من الدول ومؤسسات التعليم العالي إلى التفريق بين المسارات الأكاديمية لطلبة الدراسات العليا في الجامعات. فوضعت برامج تأهيل خاصة للذين يتوقون إلى ممارسة مهنة التعليم العالي تضاف إلى المتطلبات العامة للحصول على شهادة الدكتوراه، إنطلاقا من خصوصية مهنة التعليم العالي ومن عدم كفاية الكفايات العامة التي يكتسبها طالب الدكتوراه لممارسة مهنة التعليم العالي.

3. مقاربات لوضع إطار مرجعي لتأمين جودة أعضاء هيئات التدريس

يتطلّب وضع إطار مرجعي لتأمين جودة الموارد البشرية في أي قطاع مهني سلسلة من الخطوات تبدأ بتحديد الأدوار المتوقّعة من محترف المهنة المعنية والمهمات التي يتعيّن القيام بها لتأدية كل من هذه الأدوار، أخذا بالاعتبار تقدّم المعرفة، وتوقّعات المجتمع والمؤسسات والهيئات المهنية ذات الشأن. يلي ذلك تحديد الكفايات التي يتعيّن امتلاكها والطرق التي من شأنها أن تؤدي إلى امتلاك هذه الكفايات، وتحديد الشروط التي من شأنها أن تؤمّن حسن اختيار هذه الموارد وفعالية عملها وتطوّرها المستمر. وتتطلّب ممارسة مهنة التعليم العالي كفايات تستجيب لوضعيات العمل المتنوّعة التي يواجهها أعضاء

[4] في ما يلي ميادين المعايير السبعة التي يستخدمها هذا المجلس لاعتماد برامج الهندسة والتكنولوجيا: (1) الطلبة؛ (2) الأهداف التربوية للبرنامج؛ (3) نواتج البرنامج والتقييم؛ (4) المكوّن المهني؛ (5) أعضاء هيئة التدريس؛ (6) المرافق؛ (7) الدعم المؤسسي والموارد المالية.

[5] في ما يلي ميادين المعايير التي اعتمدتها هذه الهيئة لتحديد المعالم الدالة على جودة برامج الدراسات العليا: (1) الترتيبات المؤسسية؛ (2) بيئة البحث (التي تتضمّن معايير ومؤشرات عديدة ذات صلة وثيقة بأعضاء هيئة التدريس)؛ (3) إختيار الطلبة وقبولهم وتسهيل انخراطهم في البيئة والبرنامج؛ (4) الإشراف (مع المعايير المباشرة التي تخصّ أعضاء هيئة التدريس)؛ (5) ترتيبات متابعة تقدّم الطلبة ومراجعة مسارهم؛ (6) آليات التغذية الراجعة؛ (7) التقييم؛ (8) تمثيل الطلبة والشكاوى.

هيئات التدريس. فمهمات التعليم في التعليم العالي تتنوّع من التعليم إلى أعداد كبيرة من الطلبة في قاعات تتّسع لمئات منهم، وهذا يتطلّب مهارات ومواقف خاصة، إلى الإشراف على أعمال فردية، نظرية أو عملية، يقوم بها الطلبة، وهذا يتطلّب مهارات ومواقف غير الأولى، مرورا بوضعيات تعليمية متعدّدة الأشكال تقع ما بين هذين النقيضين وتتطلّب مهارات ومواقف مختلفة عن الأولى والثانية، ولو أنه، في مختلف الحالات، يوظّف ممارس مهنة التعليم العالي المعارف الأكاديمية نفسها.

ثانياً: أدوار ومهمات أعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي

1. الأدوار

من المتداول أن مهمات أعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي تعنى بمحاور ثلاثة هي: التعليم، والبحث العلمي، وخدمة الجامعة والمجتمع. لكن، إبتعادا عن هذه النمطية ولفتا للانتباه إلى أدوار ومهمات لا تحظى عادة بالاهتمام الكافي، تمّ تقسيم الأدوار المتوقّعة من عضو هيئة التدريس إلى فئات خمس وتعديل ترتيب هذه الأدوار لتصبح كالآتي تماشيا مع المنحى الفرنسي الذي يقدّم البحث العلمي على التعليم ويفصل ما بين البحث العلمي وإدارة الأبحاث والمنحى الأميركي الذي يجعل خدمة الجامعة متميّزة عن خدمة المجتمع:

- البحث العلمي؛
- التعليم؛
- إدارة الأبحاث؛
- المشاركة الأكاديمية والزمالة؛
- الإسهام في تنمية المجتمع.

تحدّد وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في فرنسا لأعضاء هيئات التدريس دورين أساسيّين متلازمين كالتالي: «تأمين تطوير البحث العلمي الأساسي والتطبيقي، ونقل المعارف التي تنبثق عنه إلى الطلبة» (Ministère de l’enseignement supérieur et de la recherche 2009). أي أنها تجعل البحث العلمي يتقدّم على التعليم ويجعل التعليم يعتمد على نتائج البحث العلمي.

ويفرّق النظام الفرنسي بين الأبحاث التي يقوم بها أعضاء هيئات التدريس بمفردهم أو داخل فرق أو مختبرات أو مراكز بحث، وإدارة الأبحاث. فالأولى يتوقّع أن يقوم بها مجمل أعضاء هيئات تدريس التعليم العالي. أما إدارة الأبحاث فلا تخوّل إلا لمن أظهر أهليته لذلك واعترفت له المؤسسة بهذه الأهلية. وهذا يسري أيضاً على النظام الألماني (Enders, 2001).

أما التفريق ما بين المشاركة الأكاديمية والزمالة من جهة، والإسهام في تنمية المجتمع من جهة ثانية، فيلقي الضوء على نوعين متمايزين من أنشطة أعضاء هيئات التدريس يظهران بشكل خاص في الوثائق الأميركية حيث الزمالة في التعليم العالي متأصلة منذ أكثر من قرن بينما لم تظهر تنمية المجتمع المحلّي كدور من أدوار أعضاء هيئات التدريس سوى في العقود الأخيرة من القرن العشرين كنتيجة للتوسّع في مؤسسات التعليم العالي وتقرّبها من المجتمعات المحلية وخروجها من «الأبراج العاجية» التي كانت تحيط نفسها بها عندما كانت قليلة العدد وكان ارتيادها حكرا على أبناء النخب السياسية والاقتصادية.

2. المهمات الخاصة بهذه الأدوار

أ. البحث العلمي

تنصّ التوصية الدولية بشأن أوضاع هيئات التدريس في التعليم العالي (اليونسكو، 1997) على أن ممارسة مهنة التعليم العالي تتطلّب معرفة حاذقة يكتسبها أعضاء هيئات التدريس ويحافظون عليها من خلال دراسة وبحث يدومان مدى الحياة. وتعبّر التوصية عن هذا الأمر باستخدام تعبير «التبحّر العلمي» (Scholarship)، المستقى من التقليد الأميركي. وتشمل مهمات البحث العلمي الأنشطة التي يقوم بها عضو هيئة التدريس شخصيا والتي تؤدّي إلى توسيع نطاق المعرفة وتعميقه ونشر هذه المعرفة واستخدامها بصورة متجدّدة، من تبحّر علمي مستمرّ، وتوليف المعارف المتاحة، وبحث منهجي عن معارف جديدة، وإنتاج وثائق جديدة ونشرها. كما تشمل إنتاج نتاجات إبداعية، أدبية وفنية وتقنية، جديدة ونشرها، والحصول على براءات اختراع، والنقد العلمي والأدبي والفني، وتطوير استخدامات المعرفة في مختلف ميادين النشاطات الإنسانية. فمن دون قيام أعضاء هيئات التدريس بمثل هذه الأنشطة، يصبح التعليم العالي مثل التعليم في أي مرحلة أخرى من مراحل التعليم، أي نقلا للمعرفة المتاحة كما هي من دون النقد والتحليل والتمحيص الذي يفترض أن يتحلّى به التعليم العالي.

ب. التعليم

تكمن علّة وجود مؤسسات للتعليم العالي في تكوين الأطر العليا التي من شأنها تلبية حاجة المجتمع إلى كفاءات متقدّمة في مختلف الميادين من أجل تسيير عجلته والإسهام في التنمية الشاملة والمتكاملة. وتشمل مهمات التعليم الاضطلاع بمسؤولية مقرّرات دراسية، بما في ذلك التخطيط للمقرّر، وتحضير الدروس واختيار طرائق وأساليب التعليم والتعلّم، ووضع هذه الطرائق والأساليب موضع التنفيذ، وتأطير أعمال الطلبة ومساندتهم لتحقيق التعلّم وامتلاك الكفايات المتوقّعة، وتقييم تعلّمهم وأدائهم، وتطوير طرائق ووسائل تربوية لخدمة التعليم والتعلّم ولتقييم التعلّم والأداء، والإشراف على التمارين العملية وعلى الخبرات الميدانية التي يطلب من الطلبة اكتسابها وتقييم مكتسباتهم منها، وتقييم الأعمال التي يحقّقها الطلبة، والمشاركة في لجان الامتحانات، والإشراف على مساعدي التعليم.

ج. إدارة الأبحاث

تشمل مهمات إدارة الأبحاث الأنشطة التي تؤول إلى تنظيم البحث العلمي بطريقة منهجية تؤدّي إلى النتائج المرجوّة. ويشمل ذلك الإشراف على الدراسات والتقارير والرسائل والأطروحات التي يحقّقها الطلبة، والقيام بالأنشطة الآيلة إلى إطلاق أنشطة بحثية أو دعمها، وإدارة مشاريع وفرق بحثية، والمشاركة في لجان تقييم مشاريع الأبحاث وطلبات المنح البحثية، والمشاركة في لجان تحرير الدوريات العلمية وفي لجان تقييم الدراسات المقدّمة للنشر فيها.

د. المشاركة الأكاديمية والزمالة

تشمل مهمات المشاركة الأكاديمية والزمالة الأنشطة المتعلّقة بتنظيم العمل الأكاديمي والمشاركة في القرارات المتعلّقة بالحياة الأكاديمية والمهنية. ويشمل ذلك إدارة برامج الإعداد والتأهيل والتدريب، والمشاركة في إدارة مراكز الأبحاث، والمشاركة في تنظيم الندوات والمؤتمرات وما إليها، والمشاركة في لجان أخلاقيات البحث العلمي وسائر اللجان والمجالس المعنية، والاضطلاع بمسؤوليات ذات صلة بإدارة الشؤون الأكاديمية وشؤون الطلبة.

هـ. الإسهام في تنمية المجتمع

يشمل الإسهام في تنمية المجتمع الأنشطة التي تتمّ عن التزام عضو هيئة التدريس بقضايا مجتمعه وتساهم في رفعة شأنه المعنوية وشأن مؤسسة التعليم العالي التي ينتمي إليها، على أن تمارس هذه الأنشطة في نطاق اختصاص عضو هيئة التدريس أو في نطاق مشترك ما بين الاختصاصات وفي إطار حريات أكاديمية شبيهة بالتي يتمتّع بها في إطار مهمات التعليم والبحث العلمي وإدارة الأبحاث والزمالة وتتّبع منهجيات التعليم العالي. ويشمل ذلك الاستشارات التي يقدّمها عضو هيئة التدريس لمؤسسات المجتمع، والخدمات التي يقدّمها لهيئات المجتمع المدني وللمجتمعات المحلية الحكومية وغير الحكومية، والمشاركة في أعمال هيئات علمية، ومهنية، وحكومية، وثقافية، واجتماعية.

3. الرتب الجامعية ومتطلباتها

يمتاز أعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي عالميا بوجود سلّم متدرّج من الرتب الجامعية غالبا ما تتحدّد بأربع رئيسية التي قد يتشعّب عنها رتب تفصيلية عديدة صعودا أو نزولا أو بشكل أفقي. وتبدأ هذه الرتب في أدناها بالأشخاص الذين لا يحملون الدكتوراه، ثمّ تتدرّج إلى حملة الدكتوراه أو ما يعادلها، ثمّ إلى حملة الدكتوراه الذين كسبوا بعض السنين من الخبرة في التعليم العالي وأثبتوا جدارتهم في التعليم والبحث العلمي وأهليّتهم للاضطلاع بمسؤوليات إدارة الأبحاث وبمسؤوليات فردية على صعيد المشاركة الأكاديمية والزمالة، وأخيرا، حملة الدكتوراه الذين قدّموا إسهامات مميّزة لميدان اختصاصهم، أو لمهنتهم، أو للمجتمع، من خلال عملهم كأعضاء هيئة التدريس والتي يعترف لهم بها عادة المجتمع الأكاديمي أو المهني من خارج المؤسسة التي يعمل بها الشخص المعني.

وقد تكون التسميات الأميركية بهذا الشأن أفضل ما يمكن لتقنين تسميات هذه الرتب، متدرّجة من رتبة معيد (Lecturer)[6] إلى رتبة أستاذ مساعد (Professor Assistant) ثمّ إلى رتبة أستاذ مشارك (Professor Associate) وإلى رتبة أستاذ (Professor Full)[7]. أما في ما عدا ذلك مثل مساعدي

---

[6] نفضّل تسمية «معيد» أو «مدرّس» على تسمية «محاضر» لسببين على الأقل. يتعلّق الأول منهما بالمعنى الذي تتضمّنه لفظتا معيد ومدرّس من حيث اقتصار معنييهما على نقل المعرفة المتاحة كما هي، أي من دون اجتهاد شخصي معمّق. وهذا ما يمكن توقّعه من مبتدئ لا يحمل الدكتوراه ولم تتح له بعد فرص التبحّر العلمي. ولذا، تنصّ أغلبية أنظمة مؤسسات التعليم العالي على أن رتبة المعيد هي رتبة مؤقّتة تتمّ تأديتها لوقت قصير فإما أن يتأهل شاغلها وينتقل إلى الرتبة التي تليها أو تنهى خدماته. وقد يكون مدرّسو اللغات الإضافية في التعليم العالي (وليس أساتذة اختصاصات اللغة والأدب) الشواذ عن هذه القاعدة، إذ إن تعليم هذه اللغات ولو في الجامعات لا يرقى إلى مستوى التعليم العالي. أما السبب الثاني فهو أن من شأن استخدام لفظة محاضر أن تعطي شاغل هذه الرتبة مرتبة لا تخصّه على وجه الخصوص. فصفة محاضر يمكن أن تعطى لأشخاص من أي من الرتب الجامعية، كما يمكن إعطاؤها لأشخاص من خارج هيئات التعليم العالي. وبهذا فهي صفة وليست رتبة. لكن بعض نظم التعليم العالي ومؤسساته في الدول العربية درجت على استخدام لفظة محاضر كإحدى الرتب الجامعية تارة عوضا عن لفظة معيد وطورا بشكل مستقلّ عنها. كما أننا لا نوافق على استخدام لفظة «مدرّس»، الشائعة في بعض لوائح هيئات التدريس في مصر والدول التي اعتمدت نهجها، للدلالة على ما يعادل «أستاذ مساعد» في السلم الأميركي للرتب الجامعية. ذلك أنه من الشائع عالميا وفي الدول العربية اشتراط الحصول على الدكتوراه للتعيين في هذه الرتبة. ومن شأن استخدام لفظة «المدرّس» للدلالة على هذه الرتبة الحطّ من شأنها. ولعلّ في تغيير التسمية الخروج من النظرة الدونية التي قد تشوب هذه الفئة من أعضاء هيئات التدريس.

[7] تجدر الإشارة إلى أن اتحاد الجامعات العربية قام منذ مدّة بمحاولة توحيد الرتب الجامعية من دون أثر يذكر لترسّخ كلّ نظام في الدول العربية في جذوره التاريخية التي غالبا ما هي مستقاة من هذه الدولة الأجنبية أو

التدريس أو مساعدي البحث والتقنيّين وغيرهم، فيتعيّن تصنيفهم في سلم آخر، فلا يحسبون مع أعضاء هيئات التدريس منعا لكل التباس.

ولا يتمّ عادة التدرّج من رتبة إلى أخرى من خلال تراكم سنوات الخبرة فحسب، بل يتطلّب بلوغ كل رتبة أن يبرهن عضو هيئة التدريس عن جدارته للانتقال إليها من خلال تقييم لأدائه في الرتبة التي ينتمي إليها. وليس هناك عادة إنتقال تلقائي سوى ما بين رتبة المعيد والرتبة التي تليها والذي يحصل عادة بعد حصول الشخص المعني على شهادة الدكتوراه. ولا يكتفي الكثير من أنظمة التعليم العالي بهذه الشهادة لاعتبار حاملها مؤهّلا للانتقال إلى الرتبة الأعلى، بل يضيف إليها متطلّبات أخرى ذات صلة بالبحث العلمي ومهمات التعليم.

ثالثاً: المعايير الأكاديمية والدولية الضامنة لجودة أعضاء هيئات التدريس

1. التأهّل لممارسة مهنة التعليم في التعليم العالي

تنص المبادئ التوجيهية التي تتضمّنها التوصية الدولية لليونسكو (1997) على أن تكوين خرّيجي تعليم عال مؤهّلين ومثقّفين وقادرين على خدمة المجتمع كمواطنين مسؤولين وعلى الاضطلاع بمهمات البحث العلمي الفعّال يتطلّب هيئة تعليمية موهوبة وتتمتّع بمؤهلات عالية، قادرة على صون المعرفة والثقافة المتراكمتين عبر العصور، ونشرهما، ونقدهما، والبحث عن معرفة جديدة من دون أي قيد من جرّاء عقائد معتمدة مسبقا. وتضيف أن التقدّم في التعليم العالي يعتمد على المؤهلات والحذق العلمي الذي يتمتع به أعضاء هيئات التدريس، وعلى صفاتهم الإنسانية والتربوية والتقنية المدعّمة بالحريات الأكاديمية، والمسؤولية المهنية، والزمالة، والاستقلالية المؤسّسية.

وتخلص هذه المبادئ إلى أن التعليم في التعليم العالي هو مهنة قائمة بذاتها تتطلّب من أعضاء هيئات التدريس معرفة حاذقة ومهارات متخصّصة يكتسبها هؤلاء ويحافظون عليها من خلال دراسات وأبحاث بالغة الدقة ومستمرّة، كما تتطلّب التزاما بمعايير مهنية عالية في التبحّر العلمي والبحث. وتتوافق الوثائق المعيارية الصادرة عن هيئات اعتماد مؤسسات التعليم العالي وبرامجه كما عن رابطات ونقابات أعضاء هيئات التدريس مع ما ورد في التوصية الدولية[8].

أ. التأهّل الأكاديمي والبحثي

تكاد التوصية الدولية لليونسكو والوثائق المعيارية الأخرى أن توصي بأن يكون أعضاء هيئات التدريس برمّتهم من حملة الدكتوراه على الأقل مع تأهيل تربوي مهني ملائم. فما معنى المؤهلات العالية التي يتوجّب على هؤلاء امتلاكها، إذا لم يكن ذلك من مستوى الدكتوراه؟ وفي أي مستوى من التعليم يمكن

تلك. لكن قد يكون التقارب الدولي الحاصل تجاه النظام الأميركي لتصنيف الرتب حافزا لإعادة النظر بالشرذمة الحالية لنظم التصنيف العربية. كذلك، يبدو من الضروري، على صعيد كل دولة عربية على حدة وعلى صعيد الدول العربية مجتمعة، معالجة التصانيف التي تعتمدها مؤسسات التعليم العالي المستحدثة والسعي إلى توحيد معايير التصنيف في هذه الرتبة وتلك أو، على الأقل، إلى التناسق والتناغم في ما بينها، حرصا على مصداقية هذه التصانيف ودعما لحركية أعضاء هيئات التدريس.

[8] أنظر مثلا وثائق الجمعية الأميركية لأساتذة الجامعات (American Association of University Professors)، ووثائق الجمعية الكندية لأعضاء هيئات التدريس في الجامعات (Canadian Association of University Teachers).

المرء أن يكتسب فعلا المعرفة الحاذقة والاستقلالية الفكرية لكي يستطيع القيام بالتبحّر العلمي ونقد المعرفة على أسس علمية متينة وتجديدها، واعتماد نهج التفكير الاستبطاني للتطوير المستمرّ للمادة التعليمية وللتحسين المستمرّ لممارسات التعليم وإدارة الأبحاث والبرامج التعليمية، إذا لم يكن ذلك على مستوى الدكتوراه؟ كذلك، فإن التدرّب على القيام بأبحاث علمية مع درجة عالية من الاحتراف والاستقلالية لا يتمّ سوى من خلال تحضير أطروحة الدكتوراه بإشراف وثيق ونقاشات مستفيضة لمختلف مراحل التقدّم فيها يشارك بذلك على الأقل الأستاذ المشرف وبضعة أساتذة مختصّين، من اختيار للموضوع، ومراجعة للأدبيات المختصّة، واختيار للمقاربات المنهجية وطرائق البحث وأساليبه وأدواته، وتنفيذ البحث بدقة وعناية، وتحليل للنتائج، وكتابة للأطروحة بناء على المعايير المعتمدة، مع ما يتطلّبه ذلك من ضبط مستمرّ للجودة في مراحل التخطيط والتنفيذ[9]. وتكاد البلدان الأكثر تقدّما من حيث جودة التعليم العالي أن تصل إلى تعميم الحصول على الدكتوراه كشرط من شروط ممارسة التعليم في التعليم العالي. مثلا، تدلّ الإحصاءات المتوافرة حول مؤهلات أعضاء هيئات التدريس في الولايات المتحدة الأميركية (Cataldi and al., 2005) على أن حوالى 86% من الذين يعملون في الجامعات الحكومية والخاصة التي لا تبغي الربح يحملون مثل هذه الشهادة أو ما يعادلها. وتشهد جامعات مقاطعة كيبك في كندا حالة مماثلة (CREPUQ, 2009)[10].

ب. التأهّل التربوي

من البديهي التساؤل إذا كان الحصول على الدكتوراه كافيا لممارسة مهنة التعليم في التعليم العالي بدرجة عالية من الاحتراف، وهل يمكن توقّع هذا الإحتراف بمجرّد المرور بالتجربة كطالب؟

وليس التعليم في مراحل التعليم العالي مختلفا عن سائر مراحل التعليم لجهة ضرورة توخّي الاحتراف المهني الذي يتطلّب امتلاك مجموعة من الكفايات أجمعت الأطر المرجعية لمهنة التعليم على تحديدها، كما أجمعت على ضرورة التعلّم والتدرّب لامتلاكها (سلامه، 2009). ويمكن تلخيص الكفايات الأساسية في ما يخصّ مهمات التعليم في التعليم العالي كما يلي: (1) الكفايات المتعلّقة بآليات التعلّم؛ (2)الكفايات المتعلّقة بتنظيم البيئة التعليمية/التعلّمية وباختيار طرائق وأساليب التعليم والتعلّم؛ (3) الكفايات المتعلّقة بتقييم تعلّم الطلبة وأدائهم.

---

[9] مثلا، حدّدت هيئة ضمان جودة التعليم العالي في بريطانيا (Quality Assurance Agency for Higher Education, 2004)، بالتعاون مع مجالس البحوث العلمية، سبعة ميادين من الكفايات البحثية التي يتوقّع أن يكتسبها الطالب في مستوى الدكتوراه، بينما لا يتوقّع اكتساب هذه الكفايات في المستويات الأولى من التعليم العالي. وهذه الميادين هي: (1) مهارات وتقنيات البحث؛ (2) بيئة البحث؛ (3) إدارة البحث؛ (4) الفعالية الشخصية؛ (5) مهارات التواصل؛ (6) التشبيك والعمل الفريقي؛ (7) إدارة المسار الوظيفي. وقد لا تفي العناوين لمعرفة ما يتضمنه كل ميدان. لكن من الواضح أنه لا يمكن التمرّس بهذه الكفايات إلا من خلال التدرّب الذي يوفّره تحضير أطروحة الدكتوراه أو الممارسة الطويلة للبحث العلمي مع إشراف.

[10] تقضي القاعدة المكتسبة من الممارسة والخبرة (rule of the thumb) على أنه يتعيّن أن يكون الفرق في المستوى التعليمي ما بين المعلّم والمتعلّم أقلّه مرحلتين تعليميّتين. فإذا بسّطنا السلّم التعليمي إلى مراحل التعليم الأساسي، والتعليم الثانوي، والمراحل الجامعية الثلاث، يمكن القول بأنه لا يعلّم في مرحلة التعليم الأساسي إلا من يحمل شهادة ملائمة من مستوى المرحلة الجامعية الأولى، ولا يعلّم في مرحلة التعليم الثانوي إلا من يحمل شهادة ملائمة من مستوى الماستر، ولا يعلّم في المرحلة الجامعية الأولى إلا من يحمل شهادة ملائمة من مستوى الدكتوراه، ولا يعلّم في المرحلتين المتقدّمتين من التعليم الجامعي إلا من يحمل شهادة الدكتوراه وتأهيلا إضافيا يحصل عليه من جرّاء دراسات وأبحاث يقوم بها بعد الحصول على الدكتوراه.

ج. التأهل لممارسة سائر المهمات

من البديهي أيضا التساؤل إذا ما كان باستطاعة عضو هيئة التدريس ممارسة سائر المهمات المنوطة به بدرجة مقبولة من الاحتراف من دون تدرّب منهجي في كل منها. مثلا، للإشراف على التدريبات العملية والأبحاث وغيرها أصوله وطرائقه. وكفايات الإشراف تكتسب في الجامعات من خلال تعلّمها والتدرّب عليها تحت إشراف. وكذلك، إسداء الاستشارات والمشاركة في اللجان والمجالس وغير ذلك من المهمات. ويمكن لأعضاء هيئات التدريس اكتساب بعض الكفايات التي تتطلّبها ممارسة هذه المهمات من خلال الممارسة. لكن الحصول على تدريب متخصّص في المجالات المعنية يمكن أن يحسّن أداءهم في هذه المهمات. من هنا ضرورة إتاحة المجال أمام طلبة الدكتوراه وأمام أعضاء هيئات التدريس الجدد للمشاركة في مختلف الأعمال التي تجعلهم يحتكّون بالأنشطة التي يقبلون عليها من أجل التدرّب المبكر على ممارستها.

هـ. الأطر التنظيمية للتأهيل

وعت دول وجامعات عديدة من مختلف أنحاء العالم الحاجة إلى تأهيل أعضاء هيئات التدريس فاعتمدت تنظيمات وآليات وأساليب متنوّعة لتأهيلهم أو لتأهيل المرشّحين للانضمام إلى هذه الهيئات لتحضيرهم للقيام بالمهمات المنوطة بهم على الوجه الأمثل. فاشترطت بعض الدول ضرورة تعلّم أصول ممارسة مهنة التعليم والتدرّب عليها تحت إشراف مهني متخصّص كشرط من شروط الدخول إلى سلك التعليم العالي أو من شروط التثبيت فيه وجعلت هذا التأهيل إلزاميا مثل النرويج وفنلندا والمملكة المتحدة (Bamber and Trowler, 2005). ووضعت بعض الدول أو مؤسسات التعليم العالي فيها برامج خاصة لتأهيل الذين يزمعون على الدخول في سلك التعليم العالي أو على الداخلين الجدد إليه أو برامج للعاملين في المهنة منذ زمن لتشجيعهم على تطوير ممارساتهم التربوية، مثلما هي الحال في هولندا وأستراليا ونيوزيلندا (Bamber and Trowler, 2005) والسويد (Stigmar, 2008).

وهناك تنوّع كبير ما بين الدول والجامعات من حيث مدى التأهيل ومدّته وشموليته لمختلف الكفايات المتوقّعة من عضو هيئة التدريس، وإلزاميته بخاصة لأعضاء هيئات التدريس المبتدئين، وتركيزه على أعضاء هيئات التدريس، أو على التوّاقين للدخول في سلك التعليم العالي كما هي الحال في فرنسا وأميركا[11]، أو على الإثنين معا كما هي الحال في المملكة المتحدة. وتطرح في أوروبا اليوم مسألة إلزامية هذا التأهيل وتوقيته نسبة إلى الدخول في سلك التعليم (Trowler and Bamber, 2005).

ولعلّ أعرق هذه المبادرات تلك الممارسة الشائعة في الولايات المتحدة الأميركية التي تتيح لطلبة الدراسات العليا التمرّس المنهجي على القيام بمجموعة متناسقة من المهمات التي يقوم بها عادة عضو هيئة التدريس من خلال التدريب المسبق والإشراف التربوي الحثيث وتقييم الأداء. ويشمل ذلك تعمّق الطالب بالمادة التعليمية، والمشاركة في تحضير خطة المقرّر الإجمالية وخطة كل درس على حدة، والإسهام في المحاضرات وإدارة المناقشات وأعمال المختبر والقيام بغير ذلك من أساليب التعليم، والتمرّس في إقامة علاقات بناءة مع الطلبة وإرشادهم وتشجيعهم على المشاركة الفاعلة ومساعدتهم على تنمية قدراتهم العقلية العليا، وممارسة مختلف أنواع طرائق تقييم التعلّم والأداء عند

---

[11] أنظر مثلا دليل مساعد التدريس (Graduate Teaching Assistant Handbook) الذي وضعته جامعة كليفورنيا في سان دييغو (University of California at San Diego) (Streichler، 2005).

الطلبة[12]، وفي كل ذلك احترام المبادئ الأخلاقية التي ترعى مهنة التعليم الجامعي.

وتشجّع مؤسسات التعليم العالي طلبة الدراسات العليا جميعهم على الانخراط في برامج مساعد التعليم. إلا أن ذلك يبقى عادة محصورا بالذين يرغبون في ذلك نظرا لتوجّهاتهم المهنية المستقبلية. فهناك طلبة يحصلون على شهادة الدكتوراه ولا يكتسبون خلال دراستهم أي خبرة تعليمية لأنهم لا يتوقون لممارسة مهنة التعليم الجامعي. أما مؤسسات التعليم العالي فتفضّل توظيف الخرّيجين الذين حصلوا على مثل هذه الخبرة.

أما في بريطانيا فقد وصل الأمر إلى إنشاء شهادة خاصة بالتعليم العالي، من شروط الدخول إلى برنامجها الحصول المسبق على شهادة من شهادات الدراسات العليا أو أن يكون المرء عضوا حديث العهد في سلك التعليم العالي[13]. وأنشئت أيضا مثل هذه الشهادة تحت مسمّى ماستر في التعليم الجامعي في بعض الجامعات، منها الماستر المعتمد من الوكالة الجامعية الفرنكوفونية الذي تقدّمه إحدى جامعات بلجيكا، بما في ذلك من خلال التعلّم عن بعد[14].

وتمتاز المملكة المتحدة بحيوية وحركية التنظيمات التي ترعى شؤون التطوير المهني لأعضاء هيئات التدريس وتحضير طلبة الدراسات العليا لممارسة مهنة التعليم العالي. فقد أنشأت السلطات الرسمية فيها منذ نهاية القرن الماضي معاهد وشبكات وهيئات لهذا الشأن ما لبث أن اتّحدت جميعها تحت مسمّى أكاديمية التعليم العالي (Higher Education Academy)[15] التي طوّرت، بالتعاون مع مختلف الجهات المعنية بالتعليم العالي في المملكة المتحدة، معايير للتأهّل لممارسة التعليم العالي (The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education) وتستخدم هذه المعاير لاعتماد البرامج التي تقدّمها مؤسسات التعليم العالي في هذا المجال (The Higher Education Academy, no date).

ويبقى الأكثر شيوعا عالميا إنشاء مراكز للتأهيل التربوي لأعضاء هيئة التدريس أو ما يشابهها في كل مؤسسة للتعليم العالي يتوجّه لأعضاء هيئة التدريس فيها خلال ممارساتهم لمهماتهم التعليمية وتكون

---

[12] أظهرت إحدى الدراسات في تركيا حاجة مساعدي البحث والتدريس في كليات التربية بعينها لمثل هذا التدرّب للتحضّر للاضطلاع بالتدريس في التعليم العالي. فكيف بالحري طلبة الدراسات العليا في سائر ميادين الاختصاص؟ أنظر بهذا الشأن (KABAKÇI and ODABAŞI, 2008).

[13] أنظر مثلا شهادة الدراسات العليا في التعلّم والتعليم في التعليم العالي (Post Graduate Certificate in Learning and Teaching in Higher Education) التي تمنحها كلية لندن الجامعية (University College of London) (UCL Centre for the Advancement of Learning and Teaching, no date) أو التدريب الذي يقدّمه معهد لندن للاقتصاد (London School of Economics) لطلبة الدراسات العليا (LSE, no date).

[14] أنظر البرنامج الذي تقدّمه جامعة لياج (Université de Liège) بمسمّى: ماستر إضافي في التدريس الجامعي وفي التعليم العالي (Master complémentaire en pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur)، http://www.formcont.auwe.be/portal/formationsearch.htm?id=128 (Accessed April 6, 2009)، وكذلك البرنامج المماثل الذي تقدّمه جامعة لوفان الكاثوليكية (Université Catholique de Louvain) http://www.uclouvain.be/232266.html (Accessed April 6, 2009).

[15] من أهم هذه الهيئات الثلاث الآتية: معهد التعلّم والتعليم في التعليم العالي (Institute for Learning and Teaching in Higher Education)، شبكة دعم التعلّم والتعليم (Learning and Teaching Support Network)، وكالة التطوير المهني لأعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي (Higher Education Staff Development Agency).

عادة المشاركة في الأنشطة والاستشارات التي يقدّمها طوعية، مع الميل أكثر فأكثر إلى أن تكون هذه المشاركة إلزامية كما يحدث في المملكة المتحدة وبعض الدول الأخرى[16].

ويدافع بعض المؤلّفين عن ضرورة تنويع المداخل التي يتدرّب من خلالها مساعدو التدريس وأعضاء هيئات التدريس على القيام بمهمات التعليم العالي مقدّمين البراهين على تضافر تأثير المداخل المتعدّدة لإحداث التغيير في الممارسات التعليمية (Knight and al., 2006). لكن الخبرة الدولية تقضي بضرورة مأسسة التأهيل المهني على صعيد كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي[17] (سلامه، 1994)، بالإضافة إلى حسنات التشبيك على الصعيد الوطني ووضع معايير وطنية، والتشبيك على الصعيد العالمي، كما هي الحال في ما يخصّ الدول الناطقة بالفرنسية[18].

2. الاختيار

يحتلّ حسن اختيار الموارد البشرية موقعا مركزيا في حسن أداء أي مؤسّسة وتأمين جودة الخدمات التي تقدّمها وجودة نتاجاتها. فحسن الاختيار يؤمّن الشخص المناسب للمكان المناسب، بحيث يقوم الشخص الذي تمّ اختياره بالمهمات الموكلة إليه بالكفاءة والفعالية والاستقلالية المتوقّعة منه، من دون الحاجة إلى تدريب مطوّل وتأطير مستمرّ.

وتنصّ المادة 43 من التوصية الدولية لليونسكو (1997) على أنه يتعيّن أن يضمن لأعضاء هيئات التدريس «نظام عادل ومفتوح للتقدّم الوظيفي، بما في ذلك اعتماد إجراءات عادلة في ما يخصّ عمليات التعيين» في الوظيفة.

ويكمن أهم الضوابط لتحقيق هذه العدالة في الإعلان عن الوظائف الشاغرة على أوسع نطاق ولمدة كافية مع توصيف واضح للمهمات والمؤهلات المطلوبة ومعايير الاختيار، وتنفيذ عمليات الاختيار بناء على أصول العدالة والشفافية من دون أي تمييز غير ما يخصّ المؤهلات، مع مشاركة الأقران في الاختيار.

---

[16] أنظر على العنوان التالي http://www.cefes.umontreal.ca/ مركز الدراسات والتكوين في التعليم العالي (Centre d'études et de formation en enseignement supérieur) الذي أنشأته جامعة مونتريال في كندا، كمثال متقدّم لما هو قائم في البلدان الناطقة باللغة الفرنسية، بالإضافة إلى ما سبق في ما يخصّ البلدان الناطقة باللغة الإنكليزية.

[17] أنظر بهذا الخصوص قائمة المراكز الجامعية المختصّة في كل من أستراليا وكندا والولايات المتحدة الأميركية وغيرها وبعض الهيئات المعنية بتطوير التعليم في التعليم العالي في الدول الناطقة باللغة الإنكليزية التي أعدّتها جامعة دلهوزي في كندا على العنوان التالي: http://learningandteaching.dal.ca/ids.html#US (Accessed April 6, 2009).

[18] تجمع المهتمّين في هذه الدول الجمعية الدولية للتدريس الجامعي (Association Internationale de Pédagogie universitaire) التي تأسست في العام 1980 والتي ينتقل الاهتمام بأمورها ما بين الجامعات الناطقة بالفرنسية في أوروبا وأميركا الشمالية. أنظر موقعها الحالي على العنوان التالي: www.ulg.ac.be/aipu/ (Accessed April 6, 2009). وتضمّ هذه الجمعية أعضاء من أوروبا وأميركا الشمالية والدول العربية (لبنان والمغرب والجزائر). وتنشر مجلة متخصّصة بعنوان: Revue Internationale de Pedagogie de l'Enseignement Superieur (RIPES), anciennement Res Academica وتصدر أيضا باللغة الفرنسية المجلّة الدولية لتقنيات التدريس الجامعي (Revue Internationale des techniques en pédagogie universitaire). أنظر: http://www.ritpu.org.

3. فترة الاختبار

يتطلّب التثبيت في أي مهنة المرور بفترة اختبار تعطى خلالها للقادم الجديد فرصة التمرّس بالمهمات الأساسية التي تتطلبها ممارسة هذه المهنة وإثبات قدرته على القيام بهذه المهمات بحدّ أدنى من الجودة. ولا يستثنى من ذلك أعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي، إذ تلحظ ذلك أنظمة التوظيف في المؤسسات، كما تعترف بضرورة المرور في مثل هذه الفترة المبادئ التوجيهية لمنظمات أعضاء هيئات التدريس[19] وكذلك التوصية الدولية لليونسكو (1997).

وتشكّل فترة الاختبار فرصة لمساعدة الداخل إلى مهنة التعليم العالي على التعرّف على مختلف جوانب العمل وعلى معايير ممارسة المهنة وعلى تطبيقها في ممارساته، ولتطوير قدراته التعليمية والبحثية والاستفادة من الإشراف على عمله ومن النصح الذي يقدّم له للتمرّس بالمهمات الملقاة على عاتقه.

وتنصّ التوصية الدولية على أن بعض الداخلين إلى المهنة قد لا يستطيعون إنهاء فترة الاختبار بنجاح في المدة المحدّدة لهم. ولذلك، فقد لا يثبّتون في الوظيفة. لكن من حقّهم أن يكونوا قد حصلوا على تقييم في خلال ممارستهم لمهماتهم وأن يبلّغوا بالأسباب التي قد تحول دون تثبيتهم بغية إعطائهم الفرصة لتحسين أدائهم. أما إذا لم يظهروا كفاءتهم بأي حال، فلا مانع من إنهاء خدماتهم حرصا على نوعية التعليم والبحث العلمي.

4. التثبيت

تنصّ التوصية الدولية لليونسكو (1997) على أن الأمان الوظيفي يشكّل واحدا من الضمانات التنظيمية الأساسية للحريات الأكاديمية وحصنا ضد القرارات التعسّفية. وهو يعزّز المسؤولية الشخصية، كما يعزّز الاحتفاظ بأعضاء هيئات التدريس أصحاب المقدرات الفذّة. ولذلك، فهو أساسي لصالح التعليم العالي ولصالح العاملين فيه وينبغي تأمينه لأعضاء هيئات التدريس الذين يثبتون كفاءتهم من خلال التقييم الدوري لأدائهم، بحيث لا يكونون عرضة لإنهاء خدماتهم لأسباب خارجة عن النطاق الأكاديمي.

5. التقييم من أجل تجديد العقود أو التثبيت أو الترقية

قد يكون محترفو التدريس في التعليم العالي في الدول الصناعية المتقدّمة من بين أكثر الناس عرضة للتقييم. فغالبا ما يطلب سنويا من طلابهم تقييم أدائهم التعليمي. وتخضع المقالات العلمية التي يكتبونها لتقييم أقرانهم قبل أن تقبل للنشر. وتخضع مشاريع البحوث التي يتقدّمون بها إلى الجهات المانحة لنقد الأقران قبل الموافقة على تمويلها. ويراقب بعضهم كتابات البعض الآخر، فيستفيد منها ويذكرها في كتاباته أو ينتقدها سلبا أو إيجابا. ويخضع أداؤهم في المشاركة الأكاديمية والزمالة للنقد من زملائهم في كل حين أو عند تجديد انتخابهم أو تعيينهم في المراكز التي يحتلونها. ويتوقّف الطلب عليهم للمشاركة في الاستشارات وتنمية المجتمع على صيتهم والسمعة التي يتحلّون بها.

---

[19] تحدّد المبادئ التوجيهية التي اعتمدتها الجمعية الأميركية لأساتذة الجامعات (American Association of University Professors) منذ وقت طويل الحدّ الأقصى لفترة الاختبار بسبع سنوات. لكن النظر إلى اللوائح والممارسات المعمول بها في الوقت الحاضر في أميركا الشمالية يشير إلى تحديد هذه المدة بخمس أو ست سنوات في الظروف العادية وبأربع سنوات في الحالات الاستثنائية. أما في ألمانيا فقد تتجاوز فترة الاختبار ذلك بكثير تبعا لشغور مناصب دائمة (أنظر: Enders, 2001).

لكن هناك على الأقل أربع محطات رئيسة في المسار الوظيفي لأعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي يؤدّي فيها التقييم دورا حاسما. فبالإضافة إلى التقييم الذي يخضعون له عند الاختيار والتعيين، يواجه أعضاء هيئات التدريس التقييم عند تجديد عقودهم، وعند تثبيتهم في الوظيفة، وعند الترقية من رتبة إلى أخرى. إذن، نظرا إلى أهمية التقييم في المسار الوظيفي لأعضاء هيئات التدريس، يتعيّن أن يتمّ ذلك بناء على أفضل المبادئ والمنهجيات وبالشفافية التامة. ولذا، حرصت التوصية الدولية لليونسكو (1997) على وضع الأسس لهذا التقييم لتكون مهمته الأساسية تأمين جودة التعليم العالي وتطوير مهارات الأفراد تبعا لاهتماماتهم وقدراتهم، على أن يبنى بشكل حصري على المعايير الأكاديمية للكفاءة في البحث، والتعليم، والمهمات الأكاديمية والمهنية الأخرى، ويجري بأعلى درجة من الموضوعية بناء على معايير وآليات موثوقة ومن دون تحيّز أو كيديّة أو مواربة، وأن تأخذ آليات التقييم بالاعتبار صعوبات الحكم على كفاءة الشخص من خلال خبرة واحدة أو موقف واحد[20]، وأن يتمّ إعلام صاحب العلاقة بمختلف مراحل التقييم ومعاييره وآلياته ونتائجه والقرارات التي تنتج عنه، وأن يؤمّن لصاحب العلاقة الحقّ بالطعن بالتقييم وبنتائجه أمام مرجعية محايدة إذا وجد أنّ التقييم لم يتمّ بناء على الأصول المعتمدة أو أنّ نتائجه والقرارات المنبثقة عنه لا تستند إلى مبرّرات كافية.

6. التجدّد المهني

بما أن العلم يتقدّم كل يوم، من واجب أعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي الرصد المستمرّ للمستجدّات العلمية ليزيدوا من تبحّرهم العلمي ويفيدوا بذلك طلبتهم. وقد وعت مؤسسات التعليم العالي والدول متطلبات التجديد الدوري لكفايات أعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي، فأنشأت تقليدا راسخا تتفرّد به الجامعات، ألا وهو تقليد «السنة السابعة» أو «سنة التفرّغ العلمي» الذي تضمنه هذه المؤسسات لمحترفي التعليم العالي. وقد ثبّتت التوصية الدولية هذا العرف في المادتين 65 و 66.
ويمكن تحديد هدف فترة التفرّغ العلمي[21] بتعزيز تجديد كفايات عضو هيئة التدريس المحترف وإثراء هذه الكفايات بالمستجدّات العلمية والتربوية في مجال اختصاصه، من خلال التفرّغ للتبحّر العلمي، أو تطوير الأساليب التعليمية، أو القيام بأبحاث علمية، أو القيام بإنتاج نتاجات علمية أو أدبية أو فنية تدخل في نطاق المهمات الموكلة إليه. كذلك، تتطلّب ممارسة مهنة التعليم العالي باحتراف التجديد المستمرّ لكفايات أعضاء هيئات التدريس. وقد لحظت التوصية الدولية ذلك فأوصت بأن يمنح أعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي فرصا للمشاركة في الأنشطة المهنية وفي مناسبات التبادل العلمي والثقافي وبرامج الدعم التقني خارج البلد الذي يعملون فيه، وأن تساهم مؤسساتهم في تحمّل النفقات الإضافية التي قد يتكبّدونها من جرّاء ذلك.

[20] يجمع المعنيّون بتقييم الموارد البشرية على التفريق ما بين القيام بالمهمات بكفاءة، وتحمّل المسؤوليات بالسرعة المطلوبة، والالتزام بأخلاقيات المهنة المعنية. ويقابل ذلك عدم الكفاءة، والإهمال، والخطأ الأخلاقي. ويقبل المعنيّون أن يستند عدم تجديد العقود أو إنهاء الخدمات على الإهمال المتكرّر بالرغم من التنبيه له، أو الخطأ الأخلاقي الفادح. إنّما تتحمّل المؤسسة مسؤولية إظهار عدم الكفاءة وتقديم الحجج الدامغة لذلك.

[21] نفضّل أن تسمّى الفترة المعنية بهذا الإسم ولا تدعى إجازة كما كرّسه التقليد الأميركي، منعا لكل التباس في أذهان أعضاء هيئات التدريس المعنيّين وفي أذهان المسؤولين والعامة على حدّ سواء. فهؤلاء غالبا ما يعيبون على التعليم العالي منح «إجازات» لأعضاء هيئات التدريس كل سبع سنوات، علاوة عن الإجازات الجامعية التي يتمتّعون بها في كل سنة، ولا يفقه المسؤولون والعامة مغزى مثل هذه الإجازة.

رابعاً: واقع المسار الوظيفي لأعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي في الدول العربية

1. مشهد رماديّ مائل إلى القتامة

يجد مراقب المسار الوظيفي لهيئات التدريس في الجامعات العربية نفسه أمام مشهد رماديّ متنوّع الدرجات، منها ما يقرب إلى الضياء ومنها ما هو أقرب إلى السواد. فها هي الدول العربية توفد المجلّين من أبنائها، من خرّيجي المرحلة الثانوية أو المرحلة الجامعية الأولى، إلى الخارج لتحصيل الشهادات العليا، وبخاصة الدكتوراه، والعودة للتعليم في جامعاتها. وها هي الجامعات العربية تعتمد رتبا أكاديمية لأعضاء هيئات التدريس، تبعا لأعرق الممارسات في الدول الصناعية المتقدّمة. وها هي مصر مثلا تعتمد منذ أكثر من ثلث قرن، وبشكل رائد عربيا وعالميا، نصّا قانونيا يلزم التدرّب على «أصول التدريس» كشرط للتعيين في الرتبة الأولى من رتب أعضاء هيئات التدريس في الجامعات[22]. وها هي جامعات عربية عديدة تتداعى منذ حوالى عشرين عاما لإنشاء «الشبكة العربية للتطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية بالجامعات العربية» وتؤسّس هذه الشبكة وتشارك في فعالياتها على مدى سنين[23]. وها هم عمداء كليات عديدة في الجامعات العربية يضعون مسائل جودة أعضاء هيئات التدريس وتقييم أدائهم وتطوير هذا الأداء على جداول أعمال لقاءاتهم الدورية[24]، كما يتنادون لإنشاء مركز أكاديمي إقليمي لتطوير أداء أعضاء هيئات التدريس في الكليات المعنية[25]. في الوقت نفسه، تظهر مؤشرات عديدة قصور التعليم العالي في الدول العربية عن اللحاق بالركب العالمي، إن لجهة جودة هذا التعليم أو جودة مخرجاته (سلامه، 2007) أو لجهة إسهامه في تقدّم المعرفة (سلامه، 2007؛ حمزه، 2009). ولعلّ أهم مؤشّر عن قصور الدول العربية في ما يخصّ أعضاء هيئات التدريس يتعلّق بتخلّفها عن ركب مناطق العالم كافة بشأن نسبة الطلبة لكل عضو هيئة تدريس، حيث بلغ في العام 2005 1/25، وهو أعلى معدّل في مناطق العالم كافة، بينما المعدّل في الدول الصناعية المتقدّمة لا يزيد عن 1/16.

---

[22] تنصّ المادة 59 من القرار الجمهوري رقم 809 للعام 1975 الخاص باللائحة التنفيذية للقانون رقم 49 للعام 1972 المعني بتنظيم الجامعات المصرية على ما يلي: «يتلقّى المدرّسون المساعدون والمعيدون تدريبا في أصول التدريس العامة والخاصة في شكل مقرّرات أو ندوات أو دروس عملية وفقا لظروف كل كلية وطبقا للقواعد التي يضعها مجلس الجامعة. ويكون حضور التدريب بصفة مرضية شرطا للتعيين في وظيفة مدرّس». (أبو حطب، 1994).

[23] عقد الاجتماع الأول للجنة التأسيسية للشبكة في تشرين الأول/أكتوبر 1991 في كلية الهندسة من جامعة الاسكندرية وتولّت هذه الكلية شؤون أمانتها العامة (الشبكة العربية للتطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية بالجامعات العربية ومكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، 1993).

[24] أنظر مثلا محضر الاجتماع السادس للجنة عمداء كليات الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية المنعقد يومي الثلاثاء والأربعاء 13-14 من ذي القعدة 1424هـ الموافق 6-7 من يناير 2004م الذي بحث في مسائل تدريس المقررات ذات المجموعات الكبيرة وضرورة استخدام التقنية الحديثة المتطورة، وقصور الكتاب الجامعي وأهمية توافر العنصر البشري الجيد والمادة العلمية الحديثة المتطورة وفق المعطيات الحديثة، وتقويم عضو هيئة التدريس والمقرر الدراسي وكيفية تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس. http://www.kau.edu.sa/fah/amda/admin/M6.htm Accessed April 6, 2009.

[25] أنظر محضر الاجتماع الثاني للجنة عمداء كليات الآداب والعلوم الإنسانية بجامعات دول مجلس التعاون الخليجي المنعقد في 28-29 رجب 1419هـ الموافق 17-18 نوفمبر 1998م في رحاب جامعة الملك عبد العزيز. http://www.kau.edu.sa/fah/amda/admin/M2.htm.

وتدلّ دراسة الاتجاهات الحالية على أن الدول العربية بعيدة عن الخروج من هذا النفق المظلم. فمعدّلات الالتحاق بالدراسات العليا في هذه الدول منخفض إلى حدّ كبير مقارنة بالمعدّلات العالمية، وليس من شأنه أن يؤمّن أعضاء هيئات تدريس يتحلّون بمؤهّلات عالية لسدّ الاحتياجات الحالية للتعليم العالي ولتأمين التأطير المناسب للأعداد المتزايدة من الطلبة المتوافدين على مؤسسات التعليم العالي[26]. وتقدّر الحاجات الحالية للدول العربية بما يزيد عن مئة وخمسين ألف حامل دكتوراه لتأمين الحدّ الأدنى من التأطير في التعليم العالي، ناهيك عن الحاجة إلى مزيد منهم للاستغناء عن أعضاء هيئات التدريس الأجانب[27] ولتلبية الحاجات المستقبلية (سلامه، 2007).

2. الابتعاث أو الإيفاد

يمارس العديد من مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية أو الدول نفسها طريقة الابتعاث أو الإيفاد الداخلي أو الخارجي لجعل الطلبة المتميّزين يحصلون على مؤهلات أكاديمية عالية تمهيدا لدخولهم في سلك التعليم العالي[28]، وإن كان بعض المسؤولين فيها يشكون من بعض المشاكل التي تعترض التنظيم السليم لهذه العمليات[29].

لكن، خلافا لما تدعو إليه أدبيات إدارة الموارد البشرية ومبادئ التوصية الدولية من مباريات مفتوحة لاختيار أعضاء هيئات التدريس، تلجأ مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية، مدعومة بذلك من الدول نفسها، إلى مشاتلها الداخلية للتوسّع في أعداد أعضاء هيئات التدريس، من خلال ابتعاث خرّيجيها للتخصّص ثمّ العودة إلى عضوية هيئة التدريس أو من خلال تعيين هؤلاء الخرّيجين في المراتب الدنيا من مراتب أعضاء هيئة التدريس (معيد وما شابهه) وترقيتهم شيئا فشيئا[30]. ولا يخفى

---

[26] أنظر مثلا ما صرّح به وزير التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر في العام 2004 حول حاجة هذا البلد إلى 24400 عضو هيئة تدريس جديد لسدّ النقص المتوقّع في غضون العام 2008 وإلى 43300 عضو هيئة تدريس للارتقاء بمعدّلات التأطير إلى المستويات العالمية، بالإضافة إلى كون 15% فقط من أعضاء هيئات التدريس الذين على رأس عملهم ينتمون إلى الرتبتين المتقدّمتين من الرتب الجامعية وعدم قدرة النظام على تأمين الأعداد اللازمة للارتقاء بهذا المعدّل. http://www.algeria-watch.org/fr/article/div/recrutement_enseignants.htm (Accessed April 6, 2009).

[27] تفيد بعض المعطيات الإحصائية المتوافرة إلى أن بعض الجامعات في السعودية مثلا ترتكز بشكل أساسي على أعضاء هيئات تدريس من غير العرب. ويبدو أن تلك هي الحال أيضا لكثير من الجامعات المستحدثة في دول الخليج.

[28] أنظر مثلا في ما يخصّ السعودية: لائحة الابتعاث والتدريب لمنسوبي الجامعات. قرار مجلس التعليم العالي رقم (1417/4/6 هـ)؛ اليمن: قانون رقم (19) لسنة 2003م بشأن البعثات والمنح الدراسيـــة؛ ليبيا: قرار اللجنة الشعبية العامة في ليبيا رقم (43) لسنة 1373 و.ر. (2005 مسيحي)؛ الكويت: لائحة البعثات: http://www.mohe.edu.kw/moheweb/sch2.pdf. (Accessed April 6, 2009).

[29] أنظر مثلا مقابلة وزير التعليم العالي في اليمن. «باصرة: إنهاء مشاكل الابتعاث وقانون للتعليم العالي أبرز أولوياتي». المؤتمرنت، 11 مارس 2006. http://www.almotamar.net/news/28667.htm. (Accessed April 6, 2009).

[30] أورد أحد المواقع الالكترونية أن محكمة القضاء الإداري في مصر أصدرت في العام 2008 أحكاما اعتبرت فيها غير دستوري حصر التقدّم إلى مباريات تعيين أعضاء هيئات التدريس في إحدى الجامعات المصرية بخرّيجي إحدى المؤسسات من دون سواهم لأن ذلك يخالف مبدأ تكافؤ الفرص. لكن الأعضاء الذين ألغي تعيينهم لجأوا إلى المحكمة الإدارية العليا طالبين إلغاء قرار إلغاء تعيينهم. http://www.f-law.net/law/showthread.php?s=&threadid=22323 (Accessed April 6, 2009). فإذا ثبّتت هذه المحكمة أحكام المحكمة

على أحد ما لهذا النظام الأهلي المغلق من مساوئ إذا ما قورن بنظام مفتوح يبتعد عن التلقيح الذاتي ويشجّع الحركية بين مؤسسات التعليم العالي.

ويعبّر قرار اللجنة الشعبية العامة في ليبيا رقم (43) لسنة 1373 و.ر. (2005 مسيحي) بشأن لائحة الإيفاد للدراسة في الداخل والخارج أفضل تعبير عن هذه الفلسفة حيث ينصّ على أنه «يشترط في المرشّح من الجامعات أو المعاهد العليا وما في حكمها أن يكون معيدا أو عضو هيئة تدريس فيها». أي أنّ كل جامعة تختار معيديها، وهم عادة من خرّيجي المرحلة الجامعية الأولى فيها، ثمّ، عادة بعد سنة من التعليم أو أكثر كمعيدين، تقترحهم للابتعاث للحصول على درجات أكاديمية عالية، ثمّ يعودون إليها كأعضاء في هيئة التدريس، وعلى الأرجح يبقون فيها متدرّجين في الرتب الجامعية حتى تقاعدهم من الوظيفة.

وإذا كان من الطبيعي مثلا أن تختار دول عربية، مثل الكويت وغيرها، التي ليس فيها سوى جامعة واحدة، من بين خرّيجي هذه الجامعة من يحصلون على منح دراسية للتخصّص في الخارج ثمّ يعودون للتعليم في هذه الجامعة بالذات، فإن من الطبيعي التساؤل لماذا تستمرّ دول مثل ليبيا والمملكة العربية السعودية ومصر في اعتماد هذا المنحى، وهي دول تزايد عدد جامعاتها بشكل مضطرد وأصبح لديها عدد كبير من الخرّيجين في مختلف الاختصاصات يشكّلون مشتلا واسعا يمكن أن يعتبر للابتعاث ثمّ للتوظيف في مهنة التعليم العالي على صعيد الوطن ككلّ.

3. شروط التوظيف

اعتمدت الدول العربية المعايير الدولية في ما يخص التوظيف في الرتب الجامعية الأساسية، وبخاصة الحصول على شهادة الدكتوراه أو ما يعادلها للتعيين في رتبة أستاذ مساعد أو ما يعادلها من تسميات، وفي الرتبتين اللتين تليان ذلك كما مرّ تحديدهما أعلاه[31].

وإذا كانت الجامعات الحكومية في بعض الدول مثل لبنان والأردن تكتفي بالإجمال بأعضاء هيئات تدريس من حملة الدكتوراه من دون سواها، يكمن أحد عناصر الضعف الأساسية في كثير من جامعات

الأولى قد تشكّل هذه الأحكام بداية إعادة النظر بالتوظيف المحصور لأعضاء هيئات التدريس من خرّيجي الجامعات نفسها. لكنه يبدو أن منظمات أعضاء هيئات التدريس في مصر تعارض المباراة المفتوحة لعدم ثقتها بحيادية الجهات الحكومية التي تشرف على الجامعات وتخشى تسييس هذا الأمر http://www.cusclub.net/ fileman/aaa//pdf/L2-Project.pdf (Accessed April 6, 2009).

[31] تمّت لهذا الشأن مراجعة لوائح وطنية أو مؤسسية ناظمة لشؤون أعضاء هيئات التدريس ومعطيات إحصائية حولهم في كل من البلدان العربية التالية: الجزائر، البحرين، مصر، الأردن، لبنان، ليبيا، المغرب، عمان، قطر، السعودية، السودان، سوريا، تونس، الإمارات، واليمن. وتجدر الإشارة إلى أن أغلبية شروط التوظيف في الجامعات في الدول العربية أصبحت تخلو، على الأقل في النصوص، من شروط أخلاقية يمكن اعتبارها مغايرة لحقوق الإنسان مثلما مايزال معمولا به مثلا في الصين حيث تنصّ شروط التوظيف على أنه يتوجّب على المرشّح أن يتحلّى بالإيديولوجية المستقيمة، وأن تقييم عضو هيئة التدريس لأي غرض كان، بما في ذلك التوظيف والترقية وغيرهما، يجب أن يشمل تقييم إيديولوجيته وأدائه السياسي، بالإضافة إلى سائر العناصر المهنية والأخلاقية (أنظر قانون التعليم العالي في جمهورية الصين الشعبية، ولاسيّما المادتين 46 و 51 على الموقع التالي: http://www.moe.gov.cn/edoas/website18/en/laws_h.htm (Accessed April 6, 2009). بينما نجد في الدول العربية مثلا من واجبات عضو هيئة التدريس أن يتحلّى «بالأمانة والخلق القويم وأن يلتزم بالأنظمة والتعليمات وقواعد السلوك والآداب المرعية. وأن يترفع عن كل ما هو مخلّ بشرف الوظيفة.» (المملكة العربية السعودية). وتبدو شروط التوظيف والترقية المعلنة في جامعة الإمارات العربية المتحدة خالية تماما من مثل هذه الاعتبارات وتضاهي ما يجده المرء في الدول الصناعية المتقدّمة.

الدول الأخرى في اللجوء المفرط إلى أعضاء هيئات تدريس ممّن لا يحملون شهادة الدكتوراه، وقد لا يحملون شهادة الماستر. ولا تعتبر اللوائح الناظمة للتوظيف في سلك التعليم العالي ذلك استثناء عن القاعدة أو كمرحلة انتقالية، كما لا توضع له سقوف من ناحية نسب هذه الفئات من أعضاء هيئات التدريس إلى مجمل العاملين في سلك التعليم العالي. وممّا يزيد ضبابية الموقف أن بعض اللوائح التنظيمية لا تفرّق مثلا بين مدرّسي اللغات الإضافية، الذين قد يكون حصولهم على شهادة الماستر مع تأهيل تربوي كافيا لممارستهم المهمات المطلوبة منهم، وغيرهم من المساعدين في العمليات التعليمية/ التعلّمية، والأشخاص الذين يتولّون تدريس مواد تدخل في صلب التكوين الجامعي المتخصّص.

وتدلّ بعض المعطيات الإحصائية المتوافرة على أن معدّلات حملة الدكتوراه من بين أعضاء هيئات التدريس، في بعض الجامعات العربية على الأقل، إن لم يكن في معظمها، لا تصل إلى الحدّ الأدنى المتعارف عليه عالميا والبالغ 70%، حتى لا نفترض معدّلات أعلى كما هي الحال مثلا في الولايات المتحدة الأميركية أو فرنسا أو ألمانيا كما سبق. مثلا، بلغ عدد حملة الدكتوراه في العراق في العام 2003 28.2% (اليونسكو، 2004)[32]، وبلغ شاغلو رتب أستاذ وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد من أعضاء هيئات التدريس في الجامعات السعودية والمفترض أن يكونوا من حملة الدكتوراه حوالى 59% (مازي وأبوعمّه، 1225 هـ). وفي الجزائر، يبلغ معدّل الذين يحتلّون الرتب الأكاديمية الثلاث العالية والتي يفترض أن يكونوا من حملة الدكتوراه حوالى 54% [33]. أما في سوريا فيبلغ هؤلاء حوالى 71% [34]، وفي إحدى الجامعات المصرية لم يزد حملة الدكتوراه عن 60% [35].

وتظهر المعطيات المتوافرة أن الكثير من الجامعات العربية تحسب في الإحصائيات من بين أعضاء هيئات التدريس جميع الأشخاص الذين يحملون رتبا جامعية، بما في ذلك المعيدون، كما تحسب من بينهم مساعدي التعليم، وتحتسب نسب الطلبة لعضو هيئة التدريس على هذا الأساس. ويحصل ذلك في مصر وسوريا والسعودية وتونس والجزائر والمغرب وغيرها من الدول العربية. لكن، بشكل عام، لا تتيح الدول والجامعات معلومات وافية حول مؤهلات مجمل أعضاء هيئات التدريس فيها، ولاسيّما مؤهلات الذين يحتلون المرتبات الدنيا من العاملين في التدريس والذين غالبا ما يكونون غير حائزين سوى الشهادة الجامعية الأولى[36].

---

[32] كما بلغ حملة الماستر 38.7% وحملة الإجازة 33.1%. وقد تكون الظروف الموضوعية التي مرّ بها العراق في الفترة السابقة أثّرت في هذه المعدّلات. لكن لا يمكن أن تكون قلبت الواقع رأسا على عقب.

[33] أنظر المعلومات المنشورة على الموقع التالي: http://www.algeria-watch.org/fr/article/div/recrutement_enseignants.htm Accessed April 6, 2009.

[34] إذا استثنينا أعضاء الهيئات الفنية والمخبرية والمحاضرين والمتعاقدين الذين يعدّون خطأ مع سائر أعضاء هيئات التدريس النظاميّين عند احتساب معدّلات التأطير. أنظر الجمهورية العربية السورية، رئاسة مجلس الوزراء، المكتب المركزي للإحصاء (2003).

[35] هذا من مجمل أعضاء هيئات التدريس النظاميّين، بينما تعلن الجامعة في إحصائياتها عن أن لديها حوالى ضعفي العدد الذي تتيح معلومات حوله. تمّ استقاء هذه المعلومة من المعطيات المتوافرة حول أعضاء هيئات التدريس في الجامعات العربية المتوافرة على موقع اتحاد الجامعات العربية. أنظر الصفحة http://www.aaru.edu.jo/index.php?option=com_content&task=view&id=81&Itemid=47 بشأن إحصائيات أعضاء هيئة التدريس، والصفحة http://www.aaru.edu.jo/index.php?option=com_reports&task=teachersGuide التي تتضمّن دليل أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الأعضاء (Accessed April 6, 2009).

[36] تعلن إحدى الجامعات أن جميع أعضاء هيئات التدريس في جميع الميادين التي تضمّها يحملون «بورد بريطاني» من دون ذكر أي شيء آخر!

ويزيد من الأخطار على نوعية التعليم أنه بغياب العدد الكافي من أعضاء هيئات التدريس حملة شهادة الدكتوراه، يتمّ اللجوء إلى المعيدين ومن هم في منزلتهم للاضطلاع بمسؤوليات تدريس المقرّرات الأكاديمية وإلقاء المحاضرات وما إلى ذلك من مهمات تدريسية بمسؤولية كاملة ومن دون إشراف يذكر. كما أنه غالبا ما يعهد إلى الأساتذة حملة الدكتوراه مسؤولية تدريس مقرّرات من خارج اختصاصهم، إن داخل نصابهم التدريسي أو بصفة دروس إضافية لقاء بدل إضافي، مع انعكاسات ذلك على انخفاض الوقت المخصّص للتبحّر والمشاركة في تقدّم المعارف. لكن الخطر أيضا على نوعية التعليم العالي يكمن في عدم وجود ضوابط وطنية بشأن المؤهلات اللازمة للتوظيف كعضو هيئة تدريس في الجامعات الخاصة التي رخّص لها بشكل كبير في مختلف الدول العربية منذ ثمانينيات القرن الماضي. وبالرغم من افتقاد المعطيات الإحصائية حول هذا الأمر، يمكن الافتراض أنه بغياب مثل هذه الضوابط القانونية، لا تشترط الجامعات الخاصة المستحدثة الحصول على الدكتوراه للدخول في سلك التعليم فيها نظرا للكلفة المالية الإضافية التي يحتّمها عادة مثل هذا الاشتراط. كذلك، فإن المعطيات الإحصائية حول أعداد حملة الدكتوراه في الدول العربية تشير إلى نقص حادّ في هذا المجال وإلى انعدام الأعداد الكافية التي يمكن لها أن تلبّي الحاجة المتأتية من ازدياد الطلب الاجتماعي على التعليم العالي (سلامه، 2007).

4. التأهيل المهني

كانت جامعة عين شمس من أوائل الجامعات التي باشرت بتطبيق القرار الرائد الذي صدر في مصر في العام 1975 والذي قضى بإلزامية التدرّب على التعليم كشرط من شروط التعيين في الرتبة الأولى من الرتب الأكاديمية الثلاث النظامية العليا (أبو حطب، 1994)، بعد أن كانت كلية التربية في جامعة الاسكندرية قد سبقتها بإقامة دورات لتدريب أعضاء هيئة التدريس في الكلية منذ العام 1973 (النمر، 1994). وقد حذت سائر الجامعات في مصر حذو هاتين الجامعتين واشتهر في هذا المجال مركز تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في جامعة القاهرة لحجم الجهود التي بذلها لتغطية مختلف الكليات.

ولم يغب هذا الاهتمام عن جامعات أخرى مثل الجامعات الحكومية في الأردن وجامعة الإمارات العربية المتحدة وجامعة دمشق وجامعة الخرطوم (الشبكة العربية للتطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية بالجامعات العربية، 1994). ويبدو من المعطيات المتوافرة أن المدخل إلى هذا الميدان تمثّل بالجهود التي بذلتها هذه الجامعات للتطوير التربوي للتعليم الصحي ولاستحداث مراكز للتقنيات التعليمية لمساعدة أعضاء هيئات التدريس على تطوير ممارساتهم التربوية.

لكنّ هذا الاهتمام لم يتعمّم على مختلف مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية، كما أنه لم يرق إلى المستوى النوعي المأمول. فبقي هامشيا في الحياة المهنية لأعضاء هيئات التدريس وركّز بشكل أساسي على حضور الندوات والدورات أكثر ممّا ركّز على الاستفادة الحقيقية من هذه الندوات والدورات وعلى انعكاس هذا الحضور على الممارسات التربوية لأعضاء هيئات التدريس (أبو حطب، 1994). كما أن هؤلاء لم يظهروا، في الغالب، اهتماما حقيقيا بهذه المسألة ولم يكوّنوا، حتى الوقت الحاضر، القناعة بجدواها. وباستثناء مصر، بقي همّ تطوير كفايات أعضاء هيئات التدريس نصيب قلّة من المسؤولين ومن العاملين في التعليم العالي في مختلف البلدان العربية[37].

---

[37] تجدر الإشارة إلى أن مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية – بيروت، الذي دعم لسنين عديدة أنشطة

5. الترقية

اعتمدت الجامعات الحكومية في الدول العربية بشكل عام المعايير الدولية في ما يخص الترقية من رتبة أكاديمية إلى أخرى، من حيث ضرورة تأمين المرشّح للترقية لإنتاج بحثي وجودة في التعليم.

لكن بعض الدول والمؤسسات تعتمد تفريقا بين الترقية العلمية القائمة على معايير الأداء وما يمكن أن يسمّى بالترقية الوظيفية القائمة على تراكم سني الخدمة مع إنتاج بحثي بعدد متدنّ نسبيا أو من دون مثل هذا الإنتاج إطلاقا. ومن ذلك، الترقية إلى رتبة الأستاذ المساعد من دون الحصول على الدكتوراه أو بناء على معادلة للدكتوراه تمنحها الجامعة نفسها بموجب إنتاج بحثي لا يرقى إلى المستوى المعهود لأطروحة الدكتوراه. وهذان الأمران يلغيان مفاعيل أنظمة الترقية العلمية، ويجعلان مهنة التعليم العالي كأي وظيفة إدارية يتدرّج شاغلها في مراتبها بناء على تراكم سنّي الخدمة وتزكية رئيسه المباشر.

أما في بعض الدول التي اعتمدت المنحى الفرنسي في الرتب الجامعية مثل المغرب فتوجد أطر شبه مستقلّة للأساتذة المثبّتين مع تراتبية شديدة بين إطار وآخر ودرجات ورتب داخل كل منها يمكن للمرء أن يبقى داخل كل إطار طيلة حياته المهنية وأن يرتقي سلّم الإطار الذي هو فيه بحكم الأقدمية من دون سواها من المعايير. أما الانتقال من إطار إلى آخر فيبدو أنه محكم بشروط صارمة وبأعداد محدودة من خلال تأهّل وترشّح للمراكز الشاغرة ومناظرة وتصفية بين المرشّحين وترقية العدد القليل. ومن شأن مثل هذه التصفيات أن تولّد الإحباط عند أعضاء هيئات التدريس، فمنهم من يرضخ للواقع ويصيبه الخنوع وتثنى عزيمته عن الإنتاج العلمي. لكن الامتيازات المالية والمادية والمعنوية التي يتمتّع بها محتلّو الأطر العليا تجعل أعضاء هيئات التدريس يطالبون بفتح المسالك والسدود للعبور إلى هذه الأطر. ويبدو أن ذلك قد حصل في خلال العام الدراسي 1997-1998 والأعوام التي تلته وذلك بعد اعتماد نصوص قانونية وتنظيمية جديدة تنظّم، من جهة، المسائل المتعلّقة بالترقيات من إطار إلى آخر، وتتضمّن، من جهة أخرى، أحكاماً انتقالية للترقية تجمع ما بين الأقدمية والإنتاج العلمي أدّت مفاعيلها إلى انتقال أعداد كبيرة من أعضاء هيئات التدريس من إطار إلى آخر في فترة زمنية قصيرة (ما بين 1997-1998 و2003-2004) لا يمكن تفسيره من خلال الترقية القائمة على الإنتاج العلمي وتقييم الأداء.

إنما، أبعد من النصوص هناك النفوس. إذ تدلّ بعض النصوص المتوافرة حول شروط الترقّي في رتب التعليم العالي إلى ضعف الثقافة بشأن ماهية هذه الرتب. فإننا نجد بشكل عام في الدول العربية تساهلا في شروط الترقية ينمّ عن النظرة إلى التعليم العالي كوظيفة مثل سائر الوظائف الحكومية لا كمهنة يتطلّب الترقّي في سلّمها سنوات طوال من العمل الدؤوب والإنتاج العلمي والأداء التعليمي والمهني المتميّز.

ففي إحدى الجامعات العريقة للعلوم والتكنولوجيا يمكن أن تتمّ الترقية من رتبة أستاذ مساعد إلى رتبة أستاذ مشارك من خلال البحث العلمي المتميّز (خمس أبحاث على الأقل) الحاصل في خلال ثلاث سنوات على الأقل بعد الحصول على درجة الدكتوراه (وهي مدّة قليلة في الأعراف العالمية)،

الشبكة العربية للتطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية بالجامعات العربية، حاول تعميم هذا النموذج من خلال الترويج لإنشاء شبكات وطنية أو نواد تربوية جامعية في بلدان عربية عديدة وباءت محاولاته بالفشل، تارة لعدم تحسّس المسؤولين عن المؤسسات الجامعية بأهمية هذه المسألة (مثلما حصل في ليبيا) وطورا برفض أعضاء هيئات التدريس لفكرة أنه يمكنهم الاستفادة من مثل هذه البرامج والأنشطة (مثلما حصل في الجزائر) أو بالإثنين معا (مثلما حصل في لبنان).

أو المساهمة في التدريس والبحث والخبرة المهنية الحاصلة خلال خمس سنوات على الأقل بعد الدكتوراه، أو الخدمة الطويلة الممتازة الحاصلة خلال عشر سنوات على الأقل بعد الدكتوراه ومن دون أي إنتاج علمي أصيل. كما يمكن أن تحصل الترقية من رتبة أستاذ مشارك إلى رتبة أستاذ بعد أربع سنوات خبرة مع إنتاج علمي متميّز. وبذلك، يمكن مبدئيا أن يصل إلى رتبة الأستاذية البحّاثة المتميّزون في عمر لا يزيد عن ثلاثة وثلاثين عاما! ثمّ يقبعون في الرتبة نفسها ما يعادل ذلك من السنين حتى التقاعد!

من ناحية أخرى، دلّ أحد استطلاعات الرأي في السعودية (القاري، 1425هـ) على عدم تقبّل أعضاء هيئات التدريس للشروط الحالية للترقية، وهي، بشكل عام، أقرب إلى الحدّ الأدنى منها إلى المعايير الألمانية أو غيرها. ومن المقترحات التي وردت في هذا السياق «الاكتفاء بثلاث سنوات في الخدمة قبل التقدّم للترقية لمسمّى وظيفة أعلى»، و«تقليل عدد الوحدات البحثية المطلوبة للترقية إلى أستاذ مشارك وأستاذ»، و«احتساب البحوث في خدمة الجامعة والمجتمع ضمن نقاط الإنتاج العلمي»، و«العمل بنظام الترقية الوظيفية والترقية العلمية معا». وكلّ ذلك يدلّ على عدم تشبّع أعضاء هيئات التدريس بالأعراف والمعايير الأكاديمية الدولية العريقة ونظرتهم إلى العمل الجامعي كوظيفة مثل سائر الوظائف الحكومية يترقّى فيها الشخص من رتبة إلى أخرى في وقت قصير وبحدّ أدنى من الإنتاجية العلمية.

ويعزّز هذا المنحى ارتباط مؤسسات التعليم العالي المباشر بالسلطات الحكومية وتحديد واجبات أعضاء هيئات التدريس بعدد من الساعات المكتبية والتدريسية وغيرها تشبه إلى حد بعيد دوام الموظّفين بدلا عن تحديدها بمهمات تدريسية وبحثية وخدمية[38] ومساءلة الفرد عن حسن إنجازها بدلا من اشتراط الالتزام بدوام عمل قد يكون في غالب الأحيان عقيما وغير منتج، إضافة إلى تضخيم النصاب التدريسي إلى ما يعادل ضعف ما يصيب عادة أعضاء هيئات التدريس في الدول الصناعية المتقدّمة وتقليص الوقت الذي يمكن أن يخصّصه عضو هيئة التدريس للبحث العلمي والتبحّر والكتابة (حمزه، 2009) التي قد لا تتطلّب حضورا في المؤسسة بل جهدا مستقلا بعيدا عن الأنظار، بخاصة في اختصاصات العلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية.

وممّا يزيد المشهد قتامة تفشّي ظاهرة إنشاء مؤسسات خاصة للتعليم العالي وعدم اعتماد معايير وطنية لترقية أعضاء هيئات التدريس، بغياب الأعراف الأكاديمية العريقة عن فكر مؤسّسيها والمشرفين عليها وتغييب هذه الأعراف عن ممارسات العديد من قياداتها الأكاديمية بفعل الضغوط التي تمارس عليهم من مالكي هذه المؤسسات ومن أعضاء هيئات التدريس فيها على حدّ سواء.

[38] تجدر الإشارة إلى أن الأعراف والممارسات الجامعية في أميركا الشمالية تقضي بتحديد المهمات السنوية لعضو هيئة التدريس على شكل مسؤولية مقرّرات دراسية، والإشراف على عدد معيّن من طلبة الدراسات العليا، وإدارة أبحاث مموّلة من جهات داخلية أو خارجية أو غير مموّلة، وإنتاج بحثي، ومشاركة في مؤتمرات وغيرها، ومشاركة في مجالس ولجان، وما إلى ذلك من أمور، من دون ذكر أي دوام وما إليه. ويقدّم كل عضو هيئة تدريس في نهاية كل سنة دراسية تقريرا سنويا عن مجمل أنشطته وأعماله وإنجازاته وتصوّب مهماته اللاحقة نظرا للإنجازات السابقة وللالتزامات المستقبلية. واللافت في الأمر أن مجمل الأبحاث تدلّ على أن عضو هيئة التدريس في هذه الجامعات يقضي ما لا يقلّ عن خمسين ساعة أسبوعيا كمعدّل عام للوقت الذي يخصّصه لمهماته الجامعية، وقد يصل ذلك عند البعض من المبتدئين بالتعليم أو من البحّاثة الأغزر إنتاجا إلى سبعين ساعة أسبوعيا (أنظر مثلا: Cataldi and al., 2005).

خامساً: أعضاء هيئات التدريس وتحديات النوعية - القضايا الرئيسة

لا تتوقّف جودة التعليم العالي حصرا على جودة أعضاء هيئات التدريس. إنما يشكّل هؤلاء حجر الزاوية الذي تبنى عليه جودة عمليات ومخرجات التعليم العالي وجودة مدخلاته الفكرية من برامج ومناهج وما إليها من أمور. كما أن فعالية مؤسسات التعليم العالي تبنى أيضا على كفايات أعضاء هيئات التدريس الذين يتولّون حكامة هذه المؤسسات وقيادة عملياتها وإدارة شؤونها.

لكنّ هذه الجودة هي قبل كل شيء صنيعة القائم بشكل مباشر بالتعليم والمشرف المباشر على عمليات التعلّم. فهو الذي يخلق البيئة المؤاتية للتعلّم وبإمكانه أن ينمّي ويعزّز الدافعية للتعلّم عند الطلبة، وقد أعطيت له سلطة القرار للحكم على الكفايات التي يكتسبها المتعلّمون وعلى درجة تحقيقهم للأهداف التربوية المرسومة. ولذلك، فإن إعداده الأكاديمي السابق لتعيينه، وتأهيله التربوي، وتجدّده المستمرّ، كما انفتاحه على المعرفة العالمية وعلى مقارباتها المتعدّدة، وتمتّعه بالحريات الأكاديمية والأمن الوظيفي، وظروف عمله، وآليات مساءلة أدائه وإنتاجيته، قضايا أساسية من شأنها أن تشكّل الفارق بين عضو هيئة تدريس ناجح وآخر أقل نجاحا.

1. الأهلية لممارسة التعليم العالي

تشكّل الأهلية لممارسة التعليم العالي القضية الأولى التي يتعيّن إيجاد حلول جذرية لها للارتقاء بمهنة التعليم العالي في الدول العربية وتأمين الحدّ الأدنى من الموارد البشرية للاضطلاع بكفاءة بالمهمات المنوطة بهذا المستوى من التعليم. وترجع هذه القضية إلى ثلاثة عوامل متفاعلة في دوّامة واحدة.

يشكّل اللجوء إلى أشخاص من غير حملة الدكتوراه، وعدم كفاية الاستثمار البشري في طلبة الدراسات العليا العامل الأول. فالتقديرات الأولية تشير إلى الحاجة الماسة للجامعات في الدول العربية مجتمعة إلى ما لا يقلّ عنماية وخمسين ألف حامل دكتوراه للعمل فيها كأعضاء هيئات تدريس للاقتراب من المعدّلات العالمية بشأن معدّلات التأطير في التعليم العالي (سلامه، 2007)، ناهيك عن الحاجة الإضافية المتأتية من ازدياد الطلب على التعليم العالي ومن ضرورة إحلال حملة الدكتوراه محلّ أعضاء هيئات التدريس الذين لا يحملون مثل هذه الشهادة.

أما العامل الثاني فيتمثّل بالتأهيل التربوي لأعضاء هيئات التدريس، بما في ذلك للتعليم والإشراف والمشاركة. ولا بدّ للدول العربية ولمؤسسات التعليم العالي فيها من أن تنظر إلى التجارب الرائدة في هذا المجال لاعتماد الأفضل منها، مثلما يحصل في بريطانيا والولايات المتحدة الأميركية أو في بلدان أخرى وجعل هذا التأهيل إلزاميا. ومن المؤسف في هذا المجال أن القرار الرائد الذي اتّخذ في مصر منذ أكثر من ثلث قرن لم يؤدّ إلى النتائج المرجوّة. كما أن مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئات التدريس والقيادات الذي اعتمدته مصر في السنوات الأخيرة في إطار مشروعات تطوير التعليم العالي (جمهورية مصر العربية – وزارة التعليم العالي، 2005) لم يأت على المستوى المطلوب لتحقيق نقلة نوعية فعلية في هذا المجال. ويمكن التأكيد على أن الدول العربية بحاجة إلى نظرة تجديدية جذرية لإحداث مثل هذه النقلة النوعية بدءا باعتماد الممارسات الفضلى على الصعيد العالمي كمدخل للتقدّم على هذا الصعيد، وصولا إلى تطوير نموذج عربي رائد يعزّز التلاقح المتبادل ما بين الدول.

أما العامل الثالث فيتمثّل بضرورة التجدّد الأكاديمي والمهني الدوري والمستمرّ لأعضاء هيئات التدريس. وإذا كانت فترة التفرّغ العلمي رائجة في بعض الجامعات العربية، فإنها ليست معمّمة في جميعها. كما أنه غالبا ما لا تستخدم للتبحّر العلمي والقيام بالأبحاث وتحضير نتاجات علمية، بل تستخدم للقيام بمهمات تعليمية في مؤسسات غير المؤسسة الأم بشكل يدرّ كسبا ماليا إضافيا وليس تجديدا أكاديميا أو مهنيا. كما أن هناك حاجة لتعزيز فرص التجدّد الأكاديمي المستمرّ من خلال المشاركة في ندوات ومؤتمرات وطنية وإقليمية ودولية، وتعزيز فرص التجدّد المهني من خلال آليات مثل إنشاء النوادي التربوية الجامعية، والتجمعات المتخصّصة التي تبحث في أساليب تطوير الممارسات التربوية في حقل الاختصاص، والشبكات الوطنية والإقليمية التي تنشأ للأغراض نفسها.

2. التقوقع على الذات

تشكّل مسألة التقوقع على الذات القضية الثانية التي يتعيّن إيجاد حلول جذرية لها. وتتمثّل هذه القضية بغياب التلقيح العلمي المتنوّع وبحصرية الابتعاث أو الإيفاد بخرّيجي كل مؤسسة على حدة.

تدلّ المعطيات المتوافرة حول الإنتاج العلمي لأعضاء هيئات التدريس في الولايات المتحدة الأميركية أن المعدّلات العامة لإنتاج الذين يعملون في مؤسسات جامعية تبلغ في غضون خمس سنوات 6.5 مقالات منشورة في دوريات محكّمة، و 1.25 كتابا أو دراسة أو تقريرا منشورا، و 2.25 مراجعة منشورة لكتابات وضعها آخرون، و 3.25 مقالا غير محكّم، و 14.75 تقديما في مؤتمر أو ندوة أو معرض (Cataldi and al., 2005). ويدلّ ذلك على زخم الإنتاج المعرفي لأعضاء هيئات التدريس وعلى حيويّة نشر المعارف وعلى أن الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس معرّض للنقد بشكل شبه دائم بعيدا عن التقوقع الذي قد يقع فيه إذا اكتفى بالتدريس داخل غرفة الصف لنقل المعرفة التي لديه، أو اكتفى بترجمة كتاب أو حتى بتأليف كتاب ونشره من دون تحكيم، أو بالنشر في مجلة تصدرها كليته أو جامعته.

أما المجتمع الأكاديمي العربي فقد اكتفى في غالب الأحيان بإنشاء دوريات خاصة بكل مؤسسة تعليم عال على حدة أو حتى بكل كلية على حدة (الأمين، 2005؛ اليونسكو، 2004)، ولم يبادر، سوى في حالات نادرة، إلى إنشاء دوريات وطنية أو عربية جامعة. وهذه نادرا ما تصدر عن مجموعات من الأكاديميّين، بل ترعاها منظمات إقليمية أو دولية. وفي جميع الأحوال، لا تحظى هذه الدوريات برواج واسع، بحيث لا يتاح الإطلاع على ما فيها سوى لقلّة من المعنيّين المباشرين بها. كما أنه غالبا ما تبقى رسائل الماستر وأطروحات الدكتوراه ضمن الإطار الضيّق الذي أنجزت فيه من دون أي نشر لها أو لنتائجها. ويؤدي هذا النمط السائد إلى تقوقع المعرفة العلمية المنشورة على نفسها وإلى حصر انتشارها في دوائر ضيّقة.

وتبدو إعادة النظر بالوضع القائم على صعيد الدول العربية ككلّ وعلى صعيد كل دولة على حدة، حاجة ملحّة إذا ما أريد الرقيّ بالنشر العلمي العربي وتعميم الفائدة منه. ولعلّ إنشاء شبكة المعلومات العربية حول التربية «شمعة»[39] بادرة طيّبة للخروج من هذا التقوقع الفكري.

أما العامل الثاني المؤدّي إلى التقوقع على الذات فيكمن في آليات الابتعاث أو الإيفاد. وتدلّ المعطيات الجزئية المتوافرة حول مسار عدد كبير من أعضاء هيئات التدريس في الجامعات العربية على حالات قاتمة، حيث يكون عضو هيئة التدريس حصل على شهاداته الجامعية الثلاث من الجامعة نفسها التي يعلّم فيها، وغالبا ما يكون من مواليد المدينة التي تتواجد فيها هذه الجامعة ويكون قد ترعرع في هذه

[39] أنظر ماهيتها والخدمات التي تقدّمها على الموقع التالي: http://www.shamaanet.org/

المدينة وتخرّج من مدارسها الابتدائية والثانوية من دون سواها. فتصحّ فيه مقولة الاستنساخ الفكري وغياب أي تلقيح خارج هذا الإطار الضيّق. والأخطر من ذلك أن هناك الكثيرين من أعضاء هيئات التدريس الذين يدافعون عن هذه الحال غير السليمة ويعارضون اختيار المعيدين والموفدين للتخصّص بناء على مباراة غير محصورة ومتاحة لجميع الراغبين والمؤهّلين أيا كانت المؤسسة التي تخرّجوا منها. كما أن فكرة ضرورة التلقّح الفكري خارج المؤسسة الأم، على الأقل في خلال الدراسات العليا (ماستر ودكتوراه) تبدو غير معمّمة على المسؤولين عن التعليم العالي، إن في الوزارات أو المؤسسات أو في ما بين أعضاء هيئات التدريس، ناهيك عن محاسن التلقّح من الخارج من خلال ممارسة التعليم العالي في أكثر من مؤسسة.

3. الأساتذة الباحثون والحريات الأكاديمية

إذا كانت رسالة مؤسسات التعليم العالي بعامة والجامعات بخاصة هي «تأمين تطوير البحث العلمي الأساسي والتطبيقي، ونقل المعارف التي تنبثق عنه إلى الطلبة» بغية تكوينهم المتقدّم، فإن ذلك يتطلّب قبل كل شيء التأكيد على التلازم بين دوري التعليم والبحث العلمي لأعضاء هيئات التدريس، مثلا من خلال تسمية عصب أعضاء هيئات التدريس «الأساتذة الباحثين» (chercheurs-enseignants) وإحداث التوازن ما بين مهماتهم التدريسية ومهماتهم البحثية. وتزداد الحاجة إلى هذا التأكيد نظرا لأن أعضاء هيئات التدريس في مؤسسات التعليم العالي يشكّلون الكتلة الحرجة الأساسية للبحث العلمي في الدول العربية (حمزه، 2009) وذلك لندرة وجود مراكز أبحاث حكومية وغير حكومية مستقلّة عن مؤسسات التعليم العالي وتعمل من خلال باحثين متفرّغين[40]. ويتأتّى من ذلك «الاعتراف بالمعرفة والبحث العلمي كمادة أولية رئيسية ومورد دائم» (وزارة التعليم العالي، الجزائر، 2007، ص. 26)، وبالتالي تمتّع أعضاء هيئات التدريس بالحريات الأكاديمية، في التعليم، والبحث، والإنتاج المعرفي والأدبي والفني والتقني، والتعبير الفكري الحرّ والناقد، من دون ضغوط مؤسسية أو مجتمعية ومن دون تمييز، ليتمكّنوا من سبر غور المعرفة وتوسيع نطاقها والرقيّ بها بحريّة تامة. وإذا كانت الصين وقليل جدا من الدول الأخرى حول العالم ماتزال تتطلّب من عضو هيئة التدريس الالتزام بإيديولوجية معيّنة وعدم المساس بها من خلال البحث العلمي الحرّ، فعلى الدول العربية أن تطرح هذه المسألة على بساط البحث وتجد لها الحلول المناسبة.

ويدلّ تحليل الوثائق الرسمية التي ترعى عمل مؤسسات التعليم العالي على أنها تحترم بشكل عام المعايير الدولية بشأن الحريات الأكاديمية. لكن الدراسة المتعمّقة للممارسات تظهر أن معظم الدول العربية تفتقر إلى الشروط الأساسية لتحقيق هذه المعايير على أرض الواقع (Salamé, 2006). فماتزال معظم مؤسسات التعليم العالي تخضع بشكل مباشر للسلطات الحكومية ولا تتمتّع حقا بالاستقلالية الأكاديمية. وتعتبر هذه المؤسسات أعضاء هيئات التدريس كموظّفين شأنهم في ذلك شأن الموظّفين الحكوميّين الخاضعين لجملة من القيود التي تحدّ من قدرتهم على السفر خارج أوطانهم، وتنظيمهم للقاءات وندوات ومؤتمرات أو مشاركتهم فيها، ونشر نتاجات بحوثهم من دون رقابة مسبقة،

[40] ينطبق هذا القول حتى على مصر، وهي البلد العربي الأكثر نشاطا في البحث العلمي خارج إطار التعليم العالي. أنظر بهذا الشأن (Radi, 2005).

ومشاركتهم في مناقشة السياسات العامة والمؤسسية وما إلى ذلك من أمور. كذلك، تنفرد السلطات الحكومية في تعيين المسؤولين عن مؤسسات التعليم العالي وتتوقّع منهم الولاء للإيديولوجية السائدة. في الوقت نفسه، تقوم مجموعات من أعضاء هيئات التدريس ومن الطلبة على حدّ سواء باستخدام مؤسسات التعليم العالي كمنابر للعمل السياسي ولنشر إيديولوجياتها، وفي بعض الأحيان، لكمّ أفواه الذين لا يشاطرون رأيها، ضاربة عرض الحائط أحد شروط ممارسة الحريات الأكاديمية، ألا وهو الاستخدام المسؤول للحريّة واحترام الرأي الآخر ومقاربة جميع الأمور من زاوية علمية، على أن تترك حرية العمل السياسي والدفاع عن الإيديولوجيات لساحات خارج حرم المؤسسات التربوية. وفي كلتي الحالتين، يظهر المتصارعون جهلهم لماهية مؤسسات التعليم العالي وازدراءهم للحريات الأكاديمية.
من جهة ثانية، يؤثّر فقدان فرص التبحّر العلمي وغياب الدعم الحقيقي للبحث وإنتاج المعرفة الجديدة ولفرص نشر نتائج البحوث بمختلف الوسائل وإغراق أعضاء هيئات التدريس بنصاب تدريسي مضن بشكل كبير على إنتاجيتهم العلمية وعلى جودة التعليم الذي يقومون به.
ويزيد من تفاقم هذا الأمر غياب البيئة الاجتماعية الداعمة للحريات الأكاديمية ووجود مواضيع محظور البحث عن الحقائق في ما يخصّها وتعميق المعرفة المتعلّقة بها من خلال البحث العلمي الرصين والنقاش المجتمعي. وتتعلّق هذه المحظورات بما يعتبر في معظم الدول العربية مواضيع حسّاسة يجدر عدم التطرّق لها، مثل مناقشة المواضيع والمعتقدات الدينية، والأمور المتعلّقة بالأمن القومي والقوات المسلّحة، والمواضيع التي تمسّ النظام السياسي ورئيس الدولة ورؤساء الدول الأخرى والقضاء، وقد تصل أحيانا إلى المواضيع المتعلّقة بالتاريخ والجغرافيا، نظرا لما يمكن أن تنطوي عليه من حساسيات ما بين الدول وداخل كل دولة.
ولا تقتصر انتهاكات الحريات الأكاديمية على ممارسات السلطات المسؤولة عن التعليم العالي لجهة عدم تجديد العقود وما إلى ذلك من تدابير تتّخذها بحقّ من تعتبرهم أخلّوا بواجباتهم أو خرجوا عن الخطّ المرسوم، بل تتعدّى ذلك إلى السلطات الرسمية التي تمارس مختلف أشكال الضغط والاعتقال والنفي الداخلي أو الخارجي بحق هؤلاء، ناهيك عن الضغوط والتهويل والترهيب الذي تمارسه جماعات إيديولوجية من خارج السلطتين الرسمية والجامعية على من يجرؤ على تخطّي الخطوط الحمر التي تضعها على حريتي المعتقد والتعبير اللتين تضمنهما شرعة حقوق الإنسان والضروريّتين لممارسة مهنة التعليم العالي بشكل سليم. وقد عبّرت إحدى جمعيات هيئة التدريس في إحدى الجامعات العربية عن تمسكّها «بأهمية الحريات الأكاديمية التي تعتبر أساساً لرقي التعليم وتطوره، (وقناعتها) بأن عدم احترام الحريات الأكاديمية ليست قاصرة فقط على الإدارة الحالية في الجامعة، وإنما هي ظاهرة متفشية في بعض الجامعات الإقليمية والعربية» (جريدة الرأي، 2009).
وبالخلاصة، يبدو المناخ المؤسسي والمجتمعي في غالبية الدول العربية غير مؤات للحريات الأكاديمية. ونتيجة للضغوط المختلفة التي يتعرّض لها أعضاء هيئات التدريس، يلاحظ أن معظمهم اعتمد سياسة الرقابة الذاتية والإحجام عن الدخول في نقاش كل مسألة قد تعتبر حساسة أو مثيرة للاعتراض من جانب أصحاب النفوذ. وقد أدّى ذلك إلى تقليص دور أعضاء هيئات التدريس في البحث العلمي وفي إنتاج المعرفة والمشاركة في نقاش المسائل التي يمكن أن تسهم في تطوير المجتمع ومؤسساته، كما في تكوين النخب الفكرية التي تتمتّع بالفكر الناقد والتي من شأنها أن تقود عجلة التطوير في المجتمع.

4. الأمن الوظيفي والمساءلة

إذا كان التمتّع بالحريات الأكاديمية يتطلّب درجة عالية من الأمن الوظيفي حتى يستطيع عضو هيئة التدريس ممارسة هذه الحريات من دون خطر أن يتعرّض لعقوبات أو للصرف من جرّاء التعبير عن آرائه، فإن من شأن الأمن الوظيفي المطلق أن ينعكس سلبا على إنتاجية أعضاء هيئات التدريس. ويمثّل هذا الأمن الوظيفي المطلق، بشكل أساسي، كون أعضاء هيئات التدريس في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الدول العربية يعتبرون من الموظّفين الحكوميّين أسوة بسائر هؤلاء الموظّفين، وفي غالب الأحيان يصرّون على بقائهم في هذا الوضع، بسبب الأمن الوظيفي الذي يتمتعون به وسائر الضمانات الاجتماعية التي يتمتّع بها عادة موظّفو القطاع العام.

لكن، يتعيّن أن يرافق الأمن الوظيفي آليات مساءلة واضحة المعالم وتقييم دوري للأداء والإنتاجية وتدابير لتحسين هذا الأداء وتدابير صارمة في حال ثبوت عدم الكفاءة أو الإهمال المتكرّر أو الخطأ الجسيم. وجميع هذه التدابير، الاحترازية منها والتأديبية، غائبة عن ثقافة إدارة الشأن العام في الدول العربية، أو أن تطبيقها يتمّ بشكل انتقائي لا يمتّ بصلة وثيقة إلى العدالة وعدم التمييز.

ويقابل هذه الحالة التي يمكن أن تؤدّي إلى تسيّب في تحمّل المسؤوليات وإلى عدم الاضطلاع بها بناء على الأعراف الدولية، حالة التعاقد القصير المدى، الذي يشترط تجديده «حسن سلوك» عضو هيئة التدريس. فيبقى هذا تحت رحمة إدارة مؤسسة التعليم العالي التي «تشغّله» ويبقى سيف العزل مسلطا عليه، فيكيّف جميع أعماله وفقا للتوقّعات وينسى ذاته كما ينسى دوره في البحث عن حقائق الأمور وفي نقد المعرفة وفي قيادة الفكر المؤدّي إلى تطوير المجتمع على مختلف الأصعدة.

ولعلّ من الممارسات الفضلى في هذا المجال ما يحصل في أميركا الشمالية من استقلالية للجامعات، حتى الحكومية منها، والعلاقة التعاقدية ما بين المؤسسة وعضو هيئة التدريس، القائمة على عقد جماعي واضح وصريح، مع أمن وظيفي مشروط بإتمام المهمات الموكلة إلى عضو هيئة التدريس بوجه حسن، ومختلف الضمانات الاجتماعية الشبيهة بما يتمتّع به موظّفو القطاع العام، وشروط عمل خاصة بالمهنة، ومكانة مالية تليق بالمهمات الجسام الملقاة على عاتق أعضاء هيئات التدريس.

5. شروط العمل

لا يمكن أن يختزل أداء أعضاء هيئات التدريس بمؤهلاتهم العلمية وكفاءتهم التربوية. فشروط عمل هؤلاء تؤثّر على معنويّاتهم واندفاعهم نحو العمل وعلى دافعيتهم نحو الأداء الجيّد وفعاليّتهم.

ومن الشروط الموضوعية التي تؤثّر بشكل كبير على ذلك، توافر المرافق والتجهيزات الملائمة، وأعداد الطلبة في الصفوف، وتواجد مساعدي تعليم وبحث، وتوافر تمويل للأبحاث وفرص للمشاركة في القرارات، بخاصة ذات الطابع الأكاديمي، ووسائل لنشر النتاجات الفكرية والاحتكاك بالأقران من المجتمع الأكاديمي والمهني.

وتؤثّر أيضا على ذلك التقديمات المادية والمالية والاجتماعية التي يتحلّى بها أعضاء هيئات التدريس. ويبدو أن ما تقدّمه مؤسسات التعليم العالي لأعضاء هيئات التدريس في الدول العربية يتأرجح ما بين الجيّد، كما تبدو حالة الكويت، والمقبول، والأقل من المقبول، حيث ماتزال هناك دول تتخلّف عن الركب في هذا المجال ولا تمنح أعضاء هيئات التدريس الرواتب اللائقة، حتى في بعض الدول العربية

ذات المداخيل العالية[41]. ومن شأن ذلك أن يقف حائلا دون انخراط أعضاء هيئات التدريس بشكل كامل في مهنتهم فلا يتفرّغون كليا لمهماتهم كما توصي بذلك التوصية الدولية لليونسكو (1997). فترى هؤلاء يراكمون ساعات التدريس الإضافية فيغرقون بنصاب تعليمي عال، وينصرفون عن التبحّر والبحث العلمي[42]، بحيث لا تمضي سنوات قليلة إلا وتنضب حيويّتهم العلمية، أو يتركون سلك التعليم إلى القطاع الخاص أو غيره، أو يهاجرون. أما إذا لم يكونوا من حملة الدكتوراه، فالنضوب يهدّد معظمهم في وقت قصير.

سادساً: الخلاصة

تدلّ هذه الدراسة على أن الدول العربية لم تعط مسائل المسار الوظيفي لأعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي الاهتمام الكافي، بالرغم من تكريسها جهودا حميدة في مجال إيفاد الخيرة من أبنائها للتخصّص العالي في الخارج والعودة لممارسة مهمات التعليم في التعليم العالي.
فلا نجد مثلا في أغلبية الدول العربية أي استراتيجية متكاملة لمدّ مؤسسات التعليم العالي بأعضاء هيئات تدريس من حملة المؤهلات العالية والذين يمتلكون الكفايات اللازمة للاضطلاع بكفاءة في مختلف الأدوار والمهمات المتوقّعة منهم.
كما لا نجد أي استراتيجية لتعزيز قيام هؤلاء بالبحث العلمي الهادف إلى تطوير المعرفة المتاحة وتعميقها وتوسيع نطاقاتها وإنتاج معارف جديدة وتوسيع تطبيقاتها لتطوير المجتمع بمختلف أبعاده، وإلى إفادة طلبة التعليم العالي من نتائج هذه الجهود وتكوين خرّيجين أكثر علما ممّن سبقهم على مقاعد الدراسة، وأشدّ امتلاكا لمهارات التفكير وللتقانات الحديثة، وأكثر وعيا والتزاما بقضايا الإنسان والمجتمع والكون، وأشدّ تحضيرا لمواجهة تحدّيات العولمة.
وتتعلّق هذه المسائل بالسياسات التي يتعيّن أن ترعى شؤون أعضاء هيئات التدريس أكثر ممّا تتعلّق بالنصوص الناظمة لمسارهم الوظيفي. فالنصوص التنظيمية التي ترعى الابتعاث مثلا جيّدة إجمالا، لكن الفلسفة الكامنة وراءها بحاجة إلى قلبها رأسا على عقب. وقد تكون النصوص التي ترعى التوظيف والترقية جيّدة ظاهريا. لكن عدم ترسّخ الأعراف الجامعية العريقة بهذا الخصوص في أذهان أعضاء هيئات التدريس والمسؤولين عن التعليم العالي على حدّ سواء يجعل من الصعوبة بمكان تطبيق هذه النصوص بشكل سليم والحفاظ على رونق الرتب الجامعية ودلالاتها الأكاديمية.
أما مسألة التأهّل لممارسة مهنة التعليم العالي، وبالرغم من بعض التوجّهات التي بدت رائدة في حين، فيبدو أن الأحوال بعيدة كل البعد عن المأمول. فليس التأهل الأكاديمي كافياً في معظم الدول العربية، بينما يبدو التأهل التربوي معدوما أو شبه معدوم في مجمل هذه الدول، مهما كانت المعايير المعتمدة.
وبالخلاصة، يبدو أنه لا يمكن للتعليم العالي في الدول العربية أن ينهض من كبوة تدنّي نوعيّته إذا لم يعر مسألة تزويد مؤسساته، بما في ذلك مؤسسات التعليم العالي الخاصة، بأعضاء هيئات

---

[41] يجد المرء على الشبكة العالمية للمعلومات مداخلات عديدة من أعضاء هيئات التدريس أو من مبتعثين تندّد بالرواتب المتدنّية لأعضاء هيئات التدريس في بعض الدول العربية، بما في ذلك المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة.

[42] أنظر مثلا في ما يخصّ مصر (Radi, 2005).

تدريس على مستوى المسؤوليات المنوطة بهم، أولوية متقدّمة في سلّم اهتماماته، فتضع كل دولة استراتيجية متكاملة ذات طابع عاجل للارتقاء بأعضاء هيئات التدريس في مؤسساتها إلى مستويات تقارب المستويات العالمية، إذا لم تستطع مضاهاتها.

المراجع

أبو حطب، فؤاد (1994). تجربة جامعة عين شمس في مجال التطوير والتدريب لأعضاء الهيئات التدريسية. في: الشبكة العربية للتطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية بالجامعات العربية. **ورشة عمل تجارب الجامعات العربية في مجال التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية**. عمان: الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية.

الأمين، عدنان (2005)، «الوحدات غير البحثية ومراكز الأبحاث والدوريات في الجامعات العربية»، في: الأمين عدنان (محرر): **ضمان الجودة في الجامعات العربية**، بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص. ص. 561-579 و 665-679.

جريدة الرأي (2009). **عمومية جمعية أعضاء هيئة التدريس تقرر التصعيد: مدير الجامعة لا يحترم القانون والأصول العلمية والمهنية**. الكويت، العدد 10840 - 2009/03/06. www.alraimedia.com/alrai/ArticlePrint.aspx?id=116250 - 14k. Accessed April 9, 2009.

الجمهورية العربية السورية، رئاسة مجلس الوزراء، المكتب المركزي للإحصاء (2003). **المجموعة الإحصائية لعام 2003 السنة السادسة والخمسون**. دمشق: المكتب المركزي للإحصاء.

جمهورية مصر العربية - وزارة التعليم العالي (2005). **مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات F L D P: وثيقة المشروع**. القاهرة: وحدة إدارة مشروعات تطوير التعليم العالي، اللجنة القومية لإدارة مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات.

حمزه، معين (2009). الأداء العربي في مجال البحوث والإبداع. **تقرير المعرفة العربي الأول** - الفصل الرابع. دبي: مكتب الدول العربية لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي/مؤسسة محمد بن راشد (تحت الطبع).

سلامه، رمزي (1994). كلمة مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية. في: الشبكة العربية للتطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية بالجامعات العربية. **ورشة عمل تجارب الجامعات العربية في مجال التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية**. عمان: الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية.

سلامه، رمزي (2007). أحوال التعليم العالي في الدول العربية. **مؤتمر المعرفة العربي الأول**. دبي: مؤسسة محمد بن راشد.

سلامه، رمزي (2009). تكوين الرأسمال المعرفي من خلال التعليم. **تقرير المعرفة العربي الأول** - الفصل الثالث. دبي: مكتب الدول العربية لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي/مؤسسة محمد بن راشد.

سلامه، رمزي (2009). **نحو إطار مرجعي وطني لكفايات المعلّمين في التعليم العام في لبنان**. بيروت: جامعة القديس يوسف.

الشبكة العربية للتطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية بالجامعات العربية ومكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (1993). **الاجتماع الثاني للجنة التأسيسية للشبكة العربية للتطوير المهني لأعضاء الهيئات التأسيسية بالجامعات العربية**. الاسكندرية: جامعة الاسكندرية، كلية الهندسة.

القاري، سميحة (1425هـ). دراسة شاملة وناقدة للائحة المنظمة لشؤون منسوبي الجامعات السعوديين من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم. **ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي (التحديات والتطوير)**. الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود.

مازي، عبد الحليم، وأبو عمه، عبد الرحمن (1425هـ). واقع النمو الكمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية ومستقبله: نموذج جامعة الملك سعود. **ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي (التحديات والتطوير)**. الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود. www.ksu.edu.sa/sites/Colleges/Arabic/Colleges/CollegeOfEducation/Pages/COE_Conferences_Faculty_Development.aspx – Accessed April 6, 2009.

نادي أعضاء هيئة التدريس – جامعة القاهرة (2006). **حصيلة ورشة العمل حول الأطر التشريعية لتطوير التعليم العالي في مصر**. www.cusclub.net/fileman/aaa//pdf/L2-Project.pdf Accessed April 9, 2009.

النمر، مدحت (1994). تجربة جامعة الإسكندرية في مجال التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس. في: الشبكة العربية للتطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية بالجامعات العربية. **ورشة عمل تجارب الجامعات العربية في مجال التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية**. عمان: الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية.

وزارة التعليم العالي، الجزائر (2007). **قانون رقم 98-11 المؤرّخ في 29 ربيع الثاني عام 1419 الموافق 22 غشت سنة 1998، يتضمّن القانون التوجيهي والبرنامج الخماسي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي 1998-2002، المعدّل والمتمّم – التقرير العام**. الجزائر: وزارة التعليم العالي.

اليونسكو (1997). **توصية بشأن أوضاع أعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي**. باريس: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

ABET (2008). *Criteria for Accrediting Engineering Programs. Effective for Evaluations During the 2009 - 2010 Accreditation Cycle*. Baltimore, MD: Engineering Accreditation Commission, ABET, Inc. http://www.abet.org/Linked%20Documents-UPDATE/Criteria%20and%20PP/E00120%10-2009%EAC%20Criteria%201208-01-.pdf Accessed April 4, 2009.

American Association of University Professors (no date). *Issues in Higher Education*. http://www.aaup.org/AAUP/issues/ Accessed April 4, 2009.

Canadian Association of University Teachers (no date). *CAUT Policies.* http://www.caut.ca/pages.asp?page=241&lang=1 Accessed April 4, 2009.

Cataldi, E.F., Bradburn, E.M., and Fahimi, M. (2005). *2004 National Study of Postsecondary Faculty (NSOPF:04): Background Characteristics, Work Activities, and Compensation of Instructional Faculty and Staff: Fall 2003* (NCES 2006 - 176).

CREPUQ (2006), *Le système universitaire québécois: Données et indicateurs* URL : http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/indicateurs-2.pdf

U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. http://nces.ed.gov/pubs20062006176/.pdf Accessed April 4, 2009.

Enders, Jurgen (2001). A chair system in transition: Appointments, promotions and gate-keeping in German higher education. *Higher Education* 41, 3- 25.

KABAKÇI Işıl, and ODABAŞI, H. Ferhan (2008). The Organization of the Faculty Development Programs for Research Assistants: The Case of Education faculties in Turkey. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET 7* (3), Article 6, July 2008. Eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED502677 Accessed April 6, 2009.

Knight, Peter, Tait, Jo and Yorke, Mantz (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education* 31(3), 319–339.

London School of Economics (no date). *LSE Handbook for Graduate Teaching Assistants.* http://www.lse.ac.uk/resources/graduateTeachingAssistantsHandbook/ Accessed April 6, 2009.

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2009). *Devenir enseignant du superieur.* http ://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid22663/devenir-enseignant-du-superieur.html Accessed April 4, 2009.

NEASC (2005). *Standards for Accreditation.* http://cihe.neasc.org/standards_policies/standards/standards_html_version; Accessed April 4, 2009.

Quality Assurance Agency for Higher Education (2004). *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education. Section 1: Postgraduate research programmes.* London: Quality Assurance Agency for Higher Education. www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/CodeofPractice/default.asp Accessed April 4, 2009.

Radi, Saadia (2005). La recherche scientifique et l'enseignement supérieur en Egypte, un état des lieux. *Dossiers et documents* N°19. Le Caire : CEDEJ, http://www.cedej.org.eg/article.php3?id_article=322. Accessed April 9, 2009.

Salamé, Ramzi (2006). *Academic Freedom in the Arab States – Summary.* Beirut: UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States.

Stigmar, Martin (2008). Faculty development through an educational action programme. *Higher Education Research & Development.* 27 (2), 107–120.

Streichler, Rosalind (2005). *Graduate Teaching Assistant Handbook (Revised Edition).* University of California, San Diego, Office of Graduate Studies and Research, Center for Teaching Development. www-ctd.ucsd.edu/resources/tahandbook.pdf Accessed April 6, 2009.

The Higher Education Academy (no date). *The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education.* http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/professional/ProfessionalStandardsFramework.pdf Accessed April 6, 2009.

Trowler, Paul and Bamber, Roni (2005). Compulsory Higher Education Teacher Training: Joined-up policies, institutional architectures and enhancement cultures. *International Journal for Academic Development* 10 (2), 79–93.

UCL Center for the Advancement of Learning and Teaching (2008). *Post Graduate Certificate in Learning and Teaching in Higher Education.* http://www.ucl.ac.uk/calt/key-documents/CLTHE leaflet-200809-.pdf Accessed April 4, 2009.

UCL Centre for the Advancement of Learning and Teaching (no date). *University College of London Post Graduate Certificate in Learning and Teaching in Higher Education.* http://www.ucl.ac.uk/calt/certs/clthe.html Accessed April 6, 2009.

UNESCO (2004). *Iraq Education in Transition: Needs and Challenges.* Paris: UNESCO Division of Educational Policies and Strategies.